



Inspectie van het Onderwijs  
*Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap*

## **BURGERSCHAP OP SCHOOL**

EEN BESCHRIJVING VAN BURGERSCHAPSONDERWIJS  
EN DE MAATSCHAPPELIJKE STAGE

Inspectie van het Onderwijs,  
december 2016



## Voorwoord

Een vrije en open samenleving is van onschatbare waarde. Dan kunnen mensen zijn wie ze willen zijn en hun leven inrichten zoals ze willen. Dat zo'n samenleving bestaat, spreekt niet vanzelf. Het voortbestaan ervan vraagt aandacht. Dat geldt ook voor de mogelijkheden mee te doen; daarvoor zijn kennis en vaardigheden nodig, en een democratische houding. Onderwijs kan helpen bij de verwerving daarvan. Met de opdracht tot bevordering van 'actief burgerschap en sociale integratie' is dat ook vastgelegd in de wet.

In het voorliggende rapport worden de resultaten gepresenteerd van een onderzoek naar burgerschapsonderwijs. Het rapport is gebaseerd op onderzoek van de inspectie op scholen, en vragenlijstonderzoek onder leraren en schoolleiders. Het vragenlijstonderzoek is op verzoek van de inspectie uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut en Oberon. De resultaten hiervan zijn opgenomen in het laatste deel, dat verschijnt onder verantwoordelijkheid van de betrokken onderzoekers. De inspectie is hen erkentelijk voor de uitvoering van het onderzoek. Het gehele rapport verschijnt onder integrale verantwoordelijkheid van de inspectie. De voorlopige resultaten zijn besproken in een bijeenkomst met leraren, schoolleiders, bestuurders, schoolbegeleiders, onderwijsontwikkelaars, wetenschappers en andere experts. De inspectie stelde de inbreng van deze experts bijzonder op prijs en heeft die betrokken bij de weging van de onderzoeksresultaten.

De inspectie vindt burgerschapsonderwijs belangrijk en urgent, en wil daaraan bijdragen. Dit rapport schetst daartoe de stand van zaken. De inspectie constateert dat scholen burgerschapsonderwijs over het algemeen belangrijk vinden en daar invulling aan geven. Scholen voldoen dan ook aan de wettelijke opdracht. De inspectie constateert ook dat er behoefte is aan verdere ontwikkeling. Het onderwijs is vaak weinig planmatig en doelgericht, en in de resultaten bestaat weinig inzicht. Hoewel burgerschap op allerlei manieren aandacht krijgt, vraagt de samenhang aandacht, zodat gericht wordt gewerkt aan verwerving van de competenties nodig om volwaardig te kunnen meedoen. Dat is belangrijk voor de leerling. En voor ons allemaal: een vitale democratische rechtsstaat vraagt burgers die overtuigd zijn van de waarde van vrijheid en democratie, en daaraan invulling kunnen geven.

Hoewel scholen in het algemeen gesproken aan de wettelijke eisen voldoen, betekent dit dus niet dat de kwaliteit niet beter kan. Het lijkt verstandig de burgerschapsopdracht te verduidelijken, en preciezer vast te leggen wat van scholen wordt verwacht. Actieve bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, duidelijkheid over hoe de school dat doet en de resultaten die ze bereikt, horen daarbij. Dat geldt ook voor ondersteuning van scholen bij ontwikkeling van burgerschapsonderwijs, en de randvoorwaarden, zoals goede methoden gericht op verwerving van burgerschap, en instrumenten om de ontwikkeling van burgerschapscompetenties in kaart te brengen.

Ook scholen zijn aan zet. Nodig is ontwikkeling van een samenhangende aanpak. Onderdelen daarvan zijn een visie op wat de school precies onder burgerschap verstaat, de vertaling daarvan in concrete leerdoelen – wat wil de school dat leerlingen weten, kunnen en vinden? – een schoolbrede aanpak waarmee gericht naar het bereiken daarvan wordt toegewerkt, en oog voor de resultaten.

drs. Monique Vogelzang,  
Inspecteur-generaal van het Onderwijs

## INHOUD

Voorwoord 3

Leeswijzer 5

Deel I            Samenvattend beeld ~ Stand van zaken 7  
De invulling van bevordering van burgerschap op school 7  
Hoe is de inspectie tot haar conclusies gekomen? 14  
Conclusies en beantwoording onderzoeksvraag 15  
Hoe verder? 17

Deel II            Inspectieonderzoek ~ Schoolpraktijken en conclusies 23  
1. Inleiding 23  
2. Onderzoeksvraag 23  
3. Achtergrond 24  
4. Inspectieonderzoek op scholen: uitvoering en resultaten 26  
4.1 Burgerschapsonderwijs: visie en sturing 28  
4.2 Burgerschapsonderwijs in de praktijk 33  
4.3 Randvoorwaarden en belemmeringen 43  
5. Conclusies en beantwoording onderzoeksvraag 46

Deel III           Vragenlijstonderzoek ~ Opvattingen van leraren en schoolleiders 50

Bijlage A        Tabellen bij Deel III 106

## Leeswijzer

In dit rapport doet de Inspectie van het Onderwijs (hierna: de inspectie) verslag van een onderzoek naar het burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen. Het rapport schenkt tevens aandacht aan de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek is uitgevoerd vanwege een verzoek van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

### **Wie zijn onderzocht?**

De bevindingen in dit rapport zijn gebaseerd op onderzoeken van onderwijsinspecteurs op 67 scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De inspectie observeerde de praktijk, sprak met leerlingen, leraren en directeuren en bestudeerde documenten. Ook werd op ruim 200 scholen een vragenlijstonderzoek onder schoolleiders en leraren uitgevoerd. De onderzochte groep scholen is gebaseerd op representatieve steekproeven en biedt inzicht in de invulling die een doorsnede van scholen uit de verschillende sectoren aan het thema geeft. De onderzoeken op scholen en onder schoolleiders en leraren worden beschreven in de onderdelen II en III.

### **Deel I. Samenvattend beeld ~ De stand van zaken**

Het rapport begint met een korte weergave van de stand van zaken, waarin de invulling die scholen geven aan onderwijs gericht op bevordering van burgerschap in enkele streken wordt geschetst. Ook beschrijft de inspectie de kwaliteit van dit onderwijs, en geeft aan of dat aan de verwachtingen voldoet. Bovendien worden enkele opmerkingen gemaakt over mogelijkheden voor verbetering van het burgerschapsonderwijs.

*Deel I kan zelfstandig worden gelezen en geeft in kort bestek een beeld van opzet, resultaten en conclusies. Ook het beknopte antwoord op de onderzoeksvraag – in hoeverre geven scholen invulling aan de bevordering van burgerschap, en in hoeverre wordt daarbij in het voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van de maatschappelijke stage? – is hier te vinden.*

### **Deel II. Inspectieonderzoek ~ Schoolpraktijken en conclusies**

Lezers die geïnteresseerd zijn in de onderzoeken op scholen door de inspectie kunnen terecht in deel II. Ook de achtergrond en verantwoording van het gehele onderzoek zijn hier te vinden. Deel II verbindt ook de opvattingen van leraren en schoolleiders (zie deel III) met de onderzoeken op scholen. Op basis daarvan beschrijft deel II tenslotte de integrale samenvattende conclusies van de inspectie over de stand van zaken van het onderwijs gericht op burgerschapsvorming (hoofdstuk 5, deel II).

### **Deel III. Vragenlijstonderzoek ~ Opvattingen van leraren en schoolleiders**

Een bevraging van leraren en schoolleiders was het startpunt van de studie. Dit onderdeel van het onderzoek werd op verzoek van de inspectie uitgevoerd door het Kohnstamm Instituut samen met Oberon.

Deel III beschrijft de resultaten en verantwoording van dit onderzoek, en biedt een gedetailleerde weergave van de opvattingen en praktijken in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, zoals leraren en schoolleiders die weergeven. Dit onderdeel is geschreven door onderzoekers van het Kohnstamm Instituut en Oberon en verschijnt onder

verantwoordelijkheid van deze auteurs. Een samenvatting is te vinden in hoofdstuk 4 (deel III).

***Wat is onderzocht?***

Het themaonderzoek van de inspectie richt zich op de beschrijving van het onderwijsaanbod van scholen gericht op sociale en maatschappelijke vorming, zoals bedoeld in de wettelijke opdracht tot bevordering van 'actief burgerschap en sociale integratie'. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de maatschappelijke stage als een van de instrumenten om burgerschap te leren. De effecten bij leerlingen, en de opvattingen, kennis, houdingen en vaardigheden van leerlingen op het terrein van burgerschap, vallen buiten de scope van het onderzoek. Voor de stand van zaken op deze punten wordt verwezen naar studies van andere partijen die in de afgelopen periode verschenen zijn (zie deel II, hoofdstuk 3).

## Deel I

### Samenvattend beeld ~ De stand van zaken

#### **De invulling van bevordering van burgerschap op school**

De gemiddelde school bestaat niet. Ook niet als het gaat over de manier waarop scholen de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen bevorderen. Maar ondanks alle verschillen die er tussen scholen bestaan, laat dit rapport zien dat ze bij de invulling die ze aan dit onderwerp geven op belangrijke punten veel op elkaar lijken.

*Wie die denkbeeldige gemiddelde school binnenloopt, ziet na enige tijd verschillende dingen die goed zijn voor burgerschap. Dan moet je wel wat beter kijken, want waar en hoe dat gebeurt is niet meteen te zien. Ook de school zelf weet dat eigenlijk niet zo precies. Als je met leraren praat, of de directeur, merk je wel dat die het belangrijk vinden om leerlingen voor te bereiden op de samenleving. Al zeggen ze soms ook, dat de school niet alles kan oplossen wat in de samenleving niet goed gaat. Wat, als je nog even doorpraat, ook opvalt, is dat de school eigenlijk niet zo goed weet wat ze precies met 'burgerschap' bedoelt. In de schoolgids staat het wel mooi opgeschreven: "Op onze school vinden we het belangrijk dat we de leerlingen voorbereiden op onze complexe en pluriforme samenleving. Respect en waarden en normen vinden we daarbij belangrijk".*

*In een gesprekje tijdens de pauze vertellen een paar leraren dat het er vooral om gaat dat je goed met anderen omgaat, en niet alleen aan jezelf denkt. En dat je wat over de democratie moet weten. De leraren vinden het nog niet zo gemakkelijk aan te geven hoe ze dat dan doen. De school doet er zeker iets aan. Zo noemen ze de excursie naar de Tweede Kamer en de maatschappelijke stage. Soms komen er 'dingen die met burgerschap te maken hebben' aan de orde in een les. Dat is, denken de leraren, vooral bij geschiedenis en ook bij maatschappijleer. En bij de mentor natuurlijk, als het niet goed gaat met een leerling of als er wordt gepest. "En je moet het goede voorbeeld geven". Al zie je dat, als je nog wat langer rondloopt, dat toch vooral afhangt van de leraar. Sommige leraren zeggen dat ook: bij rekenen en wiskunde is het natuurlijk niet zo belangrijk en er is al zo weinig tijd. De vraag wat leerlingen op school over burgerschap leren, blijft een beetje hangen. "Je hoeft toch niet alles te meten? Je ziet het als je hier rondloopt. En als het niet goed gaat met onze leerlingen, dan weten we dat wel." Daar was trouwens niet iedereen het mee eens; enkele leraren waren de laatste tijd toch wel wat geschrokken van de dingen die ze leerlingen hoorden zeggen "...over vluchtelingen en vooroordelen en zo, dat hadden we eigenlijk niet zo verwacht".*

*Ook de directeur weet niet zo precies wat de school 'aan burgerschap doet'; dat ligt bij de leraren. Een plan heeft de school niet. En ook geen leerdoelen. Ze geeft aan dat ze dat ook wel ingewikkeld vindt: "Het is toch een beetje een abstract onderwerp, en bovendien doen we dat elke dag, laten zien hoe je met elkaar moet omgaan. En het komt aan de orde in de methoden die we gebruiken". Bovendien, zo voegt de directeur toe, wordt er onder de leraren ook wel over gepraat, vooral als er iets gebeurt. Hoewel onze denkbeeldige doorsnee school wel allerlei activiteiten onderneemt – in lessen, in gesprekjes met leerlingen, in de excursie en de maatschappelijke stage – en ze daar best*

*tevreden over is, worstelt ze daar ook wel mee. Eigenlijk zou de school er wel meer werk van willen maken. De directeur heeft zich ook wel eens georiënteerd op het internet – en zag een paar aansprekende voorbeelden – maar hoe doe je dat dan? Ook in een gesprek met het bestuur, onlangs, hebben ze er samen over gesproken, vertelt de directeur. Afgesproken is op één van de komende studiedagen verder over het thema na te denken.*

Dat de gemiddelde school niet bestaat, laat dit onderzoek ook zien. Dat is bijvoorbeeld zichtbaar in verschillen tussen onderwijssectoren als het gaat om de invulling van burgerschapsonderwijs. Zo wordt burgerschap in het basis- en speciaal onderwijs vaak ingevuld met accent op de bevordering van sociale vaardigheden. In het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs krijgt de maatschappelijke ontwikkeling meer aandacht. Ook tussen scholen binnen een sector bestaan (soms grote) verschillen. In deel II en deel III valt daar meer over te lezen. Wat ondanks die verschillen echter opvalt, zijn de overeenkomsten op belangrijke punten, zoals de geringe samenhang van het onderwijs en de worsteling van scholen met hoe burgerschapsonderwijs ingevuld kan worden. Voor zover scholen van elkaar verschillen, spelen de achtergrondkenmerken van scholen weinig of geen rol. Zo verschillen scholen in de grote stad niet van scholen in kleine gemeenten, grote scholen niet van kleine, en scholen met weinig leerlingen uit migrantengroepen niet van scholen met veel. Wel lijkt de invulling van burgerschapsonderwijs enigszins te variëren met de denominatie van de school, maar van stelselmatige verschillen in de vormgeving van burgerschapsvorming is geen sprake.

### **Wettelijke eisen**

De vraag wat de inspectie van het burgerschapsonderwijs vindt, kan op meer dan één manier worden beantwoord. Het voornaamste (en doorslaggevende) uitgangspunt is de vraag of de invulling van het onderwijs door een school voldoet aan de eisen uit de wet- en regelgeving. Voor de inspectie is dit de primaire vraag. Om te beginnen is dan van belang dat onderwijs de brede ontplooiing en ontwikkeling van jonge mensen als doel heeft. Zoals de Wet op het primair onderwijs dat zegt *"...onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden."* Scholen die zich eenzijdig zouden richten op bijvoorbeeld het cognitieve kerncurriculum zitten er dus naast. Die bredere sociale en maatschappelijke vorming is in een specifieke wettelijke bepaling – de zgn. burgerschapsopdracht van de school – vastgelegd. Die opdracht luidt: *"Het onderwijs:*

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,*
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en*
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten".<sup>1</sup>*

Ook de kerndoelen geven richting aan de verwerving van sociale en maatschappelijke competenties. Met opnieuw het primair onderwijs als voorbeeld, vragen die van scholen onder meer dat *"...leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen",* zich leren *"...te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen"* en leren over de *"...hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te*

---

<sup>1</sup> Deze opdracht is opgenomen in de sectorwetten voor het primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. Voor het middelbaar beroepsonderwijs geldt een min of meer vergelijkbare opdracht. Zie verder Deel II, paragraaf 3.



*gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.*<sup>2</sup>

Afgezet tegen de wettelijke opdracht en de kerndoelen, concludeert de inspectie dat vrijwel alle scholen daar invulling aan geven. Ondanks verschillen in uitwerking en intensiteit van het onderwijs komt bevordering van burgerschap op vrijwel alle scholen voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs in een of andere vorm aan de orde. Zowel de sociale aspecten, zoals bevordering van sociale vaardigheden en omgangsregels, als de maatschappelijke dimensie, zoals diversiteit en democratie, krijgen aandacht. Vooral in het basisonderwijs en speciaal onderwijs krijgt de sociale dimensie wat meer aandacht. Een van de manieren waarmee scholen voor voortgezet onderwijs invulling kunnen geven aan burgerschapsvorming is de maatschappelijke stage. Hoewel de groep scholen die de maatschappelijke stage programmeert na het vervallen van de wettelijke verplichting enigszins afnam, is de maatschappelijke stage op twee van de drie scholen onderdeel van het burgerschapsonderwijs, vaak in het tweede en derde leerjaar.

Op basis van deze constatering wordt de primaire vraag – voldoen scholen aan de wettelijke vereisten – dan ook bevestigend.

### **Maatschappelijke verwachtingen**

Een andere manier om naar de invulling van burgerschapsonderwijs te kijken richt zich op de doelen van dit onderwijs en het gewenste effect daarvan. Hierover bestaan in onderwijs en samenleving verschillende ideeën. In de praktijk ligt het accent op veel scholen bij de sociale ontwikkeling en het leren van sociale vaardigheden die nodig zijn om met andere mensen samen te leven. Ook maatschappelijke vorming, zoals leren over democratie en verschillen tussen mensen, wordt als belangrijk gezien, hoewel de invulling daarvan verschilt, zoals bijvoorbeeld de aandacht voor kritisch leren denken over de samenleving. In sociale en maatschappelijke vorming komen, hoewel niet altijd geëxpliciteerd, doorgaans ook aspecten van persoonsvorming mee. Vaak is het eveneens, zeker op scholen met een specifieke levensbeschouwelijke identiteit, verbonden met levensbeschouwelijke of godsdienstige vorming.

De wet geeft scholen veel ruimte eigen accenten te zetten. Hoewel de inhoudelijke invullingen die scholen kiezen in dit onderzoek zichtbaar zijn gemaakt (zie deel II en III) behoort het niet tot de taak van de inspectie daarvan een beoordeling te geven. Dat zou immers een evaluatie vragen van op inhoudelijke overwegingen gebaseerde keuzes van scholen, op een terrein waar de wetgever scholen ruimte voor dergelijke keuzes geeft. Een uitzondering daarop is de aandacht van scholen voor overdracht van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, en met name voor uitingen die met die basiswaarden in strijd zijn. De inspectie concludeert dat alle scholen daaraan aandacht schenken als de school daarvoor aanleiding ziet of, op een deel van de scholen, meer stelselmatig.

### **Kwaliteit**

Een derde invalshoek om naar de invulling van burgerschapsonderwijs te kijken stelt de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs centraal. De inspectie betreft dit gezichtspunt bij de beschrijving van de door scholen gekozen invullingen van de burgerschapsopdracht. Gegeven die keuze mag in de onderwijspraktijk een adequate uitwerking van die opdracht worden verwacht, waarin de school doet wat ze zegt en voor zover dat in haar vermogen ligt, bereikt wat ze nastreeft. Aandacht

---

<sup>2</sup> De citaten betreffen de kerndoelen 34, 37 en 38 voor het primair onderwijs. Voor het speciaal en voortgezet onderwijs gelden vergelijkbare opdrachten, en in het middelbaar beroepsonderwijs zijn er kwalificatie-eisen, die eveneens aandacht schenken aan burgerschap ofwel de verwerving van sociale en maatschappelijke competenties. Zie verder Deel II, paragraaf 3.

voor de kwaliteit van burgerschapsonderwijs maakt het bovendien mogelijk de factoren in kaart te brengen die bijdragen aan een succesvolle uitvoering, of deze bemoeilijken.

Vanuit dit perspectief constateert de inspectie dat burgerschapsonderwijs op verschillende manieren en momenten aandacht krijgt, maar deze activiteiten weinig verband vertonen. Zo gebruiken scholen lessen, organiseren projecten en benutten de alledaagse omgang met de leerlingen om aan burgerschap te werken, maar vaak bestaat tussen die activiteiten weinig samenhang. Vaak ontbreekt een planmatige aanpak, waarin het aanbod uit de verschillende leerjaren en vakgebieden is afgestemd. Dat betekent dat weinig doelgericht wordt gewerkt, ook omdat de meeste scholen niet concreet hebben geformuleerd wat ze de leerlingen leren willen. Het aanbod kenmerkt zich als 'patchwork', met op uiteenlopende manieren, momenten en plaatsen in het curriculum aandacht voor verwerving van sociale en maatschappelijke competenties, maar zonder een lijn die deze activiteiten verbindt, koppelt aan heldere leerdoelen, toespitst op de leerlingenpopulatie en stapsgewijs toewerkt naar de realisering daarvan. Naast aandacht vanuit een methode of in aparte lessen, wordt gebruik gemaakt van projecten, gastlessen en materiaal van buiten. Ook incidenten of gebeurtenissen uit de actualiteit zijn reden aandacht aan burgerschapsthema's te geven. Het valt op dat veel scholen beperkt inzicht hebben in het resultaat van het onderwijs, en ook niet hebben geformuleerd wat ze precies bereiken willen. Dat de samenhang en doelgerichtheid van het aanbod verbetering vragen, springt dan vaak ook niet zo in het oog.

#### *Verbetering mogelijk*

Deze situatie leidt ertoe dat het aanbod van de school vaak leraar-afhankelijk is en de resultaten onduidelijk zijn. Dat betekent niet, dat geen sprake kan zijn van goede lessen, effectieve projecten of bij het onderwerp betrokken leraren. Het impliceert in de eerste plaats dat onvoldoende geborgd is dat het onderwijs effectief wordt ingevuld, en leerlingen er gedurende hun loopbaan op school voldoende mee in aanraking komen en daarvan leren. Dat de invulling van het onderwijs vaak incidenteel is, leraar-afhankelijk en weinig wordt gestuurd, betekent dat kansen onbenut blijven en, op z'n best, onduidelijk is in hoeverre de school erin slaagt de burgerschapscompetenties van leerlingen effectief te bevorderen. Scholen hebben weinig zicht op de eigen sterke punten of het ontbreken daarvan. Aangrijpingspunten voor schoolontwikkeling en verbinding van aanbod, schoolklimaat en pedagogisch en didactisch handelen blijven onbenut.

Het betekent ook dat onduidelijk is of socialisering – een belangrijke taak van onderwijs – de plaats heeft die nodig is, en de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen voldoende wordt gerealiseerd. Het belang van overdracht van de waarden en competenties die nodig zijn voor continuering van een open, democratische samenleving – zoals verdraagzaamheid, gelijkwaardigheid van mensen, democratische vaardigheden of het kunnen omgaan met diversiteit – maakt succesvolle burgerschapsvorming van belang, misschien wel meer dan ooit. Zorgen over eroderende sociale samenhang, maatschappelijke tegenstellingen en onzekerheid, en de stand van zaken zoals die de afgelopen jaren uit nationaal en internationaal onderzoek naar burgerschapscompetenties naar voren kwam,<sup>3</sup> roepen de vraag op hoe versterking van burgerschapsonderwijs mogelijk is. Dat geldt evenzo voor de vormende taak van de school, waarbij individuele ontplooiing en het bieden van kansen voor alle leerlingen belangrijke doelen zijn.

---

<sup>3</sup> Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA; Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. PPON-reeks 45. Arnhem: Cito.

Die vraag klemt nog meer, omdat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs sinds het van kracht worden van de wettelijke burgerschapsopdracht van scholen, zo'n tien jaar geleden, traag verloopt. De bevindingen uit voorliggend onderzoek laten dat opnieuw zien en liggen in het verlengde van het beeld van burgerschapsonderwijs uit de afgelopen jaren. De inspectie verbond daaraan al eerder de conclusie dat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs stagneert. 4

#### *Hoe het zou kunnen*

Op verschillende scholen zag de inspectie voorbeelden van meer doelgerichte en samenhangende uitwerkingen van burgerschapsonderwijs. De navolgende beschrijving wil scholen die de inrichting van burgerschapsonderwijs lastig vinden inspireren en illustreert, gebaseerd op een mix van bestaande praktijken, hoe een meer gerichte benadering mogelijk is. De inspectie verwerkte hierin goede voorbeelden die ze op uiteenlopende scholen aantrof. Enerzijds kunnen de verschillende onderdelen als evenzovele goede voorbeelden worden gelezen, en anderzijds illustreren de samenhangen tussen die onderdelen het belang van een visie die concreet gemaakt is in wat de school de leerlingen precies wil leren, en vertaald naar doorlopende leerlijnen en een planmatige inrichting van het curriculum.

*De school, in een stad in het oosten van het land, geeft onderwijs aan zo'n 350 leerlingen. Die vormen een gemêleerde groep, en komen uit verschillende wijken in de stad. Het lerarenteam is overtuigd van het belang van burgerschap. Op initiatief van de schoolleider, die een duidelijke opvatting heeft over waar hij met de school heen wil en daar met overtuiging over vertelt, deed de school enkele jaren geleden mee aan een project van een groep scholen en onderzoekers om werk te maken van burgerschapsonderwijs. Het resultaat daarvan zette de school aan het denken. Als onderdeel van het project vulden de leerlingen een vragenlijst in over burgerschapscompetenties. Die gaf een duidelijk beeld van de kennis van leerlingen over onderwerpen zoals democratie, verdraagzaamheid en vrijheid van meningsuiting, en hoe leerlingen daarover denken. De uitkomsten daarvan waren niet wat de school had verwacht. Door de gesprekken die daar in het lerarenteam op volgden realiseerde de school zich dat er weinig lijn zat in haar activiteiten voor sociale en maatschappelijke vorming.*

*Dat leidde tot de vorming van een projectgroep die, samen met een ontwikkelaar uit het scholennetwerk, een programma 'Life skills' voor de school maakte. Na twee studiedagen werd besloten dit idee als kapstok voor de hele school te gebruiken, en afgesproken dat alle leraren voorstellen zouden doen voor een lijst van de dingen die de leerlingen, als ze van school gaan, zouden moeten weten en kunnen om, zoals de school het noemt, een 'zelfstandig, sociaal en betrokken burger' te zijn. Wat spannend was, maar goed heeft gewerkt, was dat de leraren ook zouden aangeven welke waarden ze aan de leerlingen willen voorleven.*

*De school denkt er met tevredenheid aan terug. De lijst bleek een goed middel voor alle vaksecties om de mogelijkheden om iets met burgerschap te doen op een rij te zetten. Ook maakt de lijst duidelijk wat burgerschap voor de school betekent, en worden voor alle leerjaren en vakken concrete doelen genoemd, die passen bij waar de leerlingen in hun ontwikkeling zijn. Door het gezamenlijke plan voor bevordering van burgerschap – of, zoals de school het noemt, 'Skills for Life' – weten de leraren van elkaar wat aan de orde komt, en sluiten ze op elkaars lessen aan. Dat nu school-breed wordt gewerkt, is te*

---

4 Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

*merken in wat de leerlingen van de lessen meenemen. Zo valt op dat ze, veel meer dan daarvoor, naar elkaar willen luisteren. Een aanvankelijk heftige discussie over Zwarte Piet leidde ertoe dat leerlingen elkaar vertelden waarom hen dat zo raakt, en het voelt alsof wat zij vinden niet telt. Toen bleek dat ze best rekening met elkaars gevoelens wilden houden.*

*Wat in de praktijk een groot voordeel blijkt is de duidelijkheid die is ontstaan. Het leek toch minder moeilijk dan gedacht om het begrip burgerschap te vertalen in concrete acties en lesstof, ook op punten waar de school aanvankelijk niet zo bij had stilgestaan. Zo zijn er nu niet alleen afspraken over wat aan de orde komt, maar ook de didactische en pedagogische aanpak is aangepast aan wat de school bereiken wil, zoals je willen inleven in anderen, luisteren en kunnen uitleggen wat je zelf vindt en waarom dat voor jou belangrijk is. Ook hebben de leraren afgesproken op welke manieren ze zelf het goede voorbeeld geven, waarvoor ze de leerlingen complimenten geven, en welk taalgebruik van leerlingen ze allemaal zullen corrigeren. Sinds vorig jaar zijn ook de scholingsactiviteiten afgestemd op de vaardigheden die leraren daarvoor nodig hebben.*

*Nu de school een duidelijk werkwijze heeft, leveren de activiteiten die er al waren meer op, door het vervolg dat ze op andere plaatsen krijgen. Ook werd duidelijk dat er voor veel leerdoelen eigenlijk geen goed aanbod was. Naast hoe nu in de vakken aan de leerdoelen wordt gewerkt, zijn daaraan ook de andere activiteiten gekoppeld: het zo benaderen van leerlingen dat ze zich geaccepteerd en gewaardeerd voelen, mediators en contact met de wijk. Omdat het lijkt alsof de leerlingen met een migrantenachtergrond zich de laatste tijd soms moeten verantwoorden voor extremistisch geweld, hebben de leraren afgesproken alle leerlingen te laten merken dat ze erbij horen en deel zijn van de samenleving. Om de leerlingen te leren hoe je met verschil kunt omgaan, leidt de school de helft van alle leerlingen op tot mediator. Het effect daarvan was merkbaar, en leerlingen kunnen goed aangeven hoe hen dat helpt om te gaan met verschil en ruzie. Hoewel er ook voorheen wel activiteiten met de buurt waren, zoals het kerstdiner met oudere buurtgenoten, merkt de school steeds meer dat bevordering van burgerschap niet bij het schoolplein stopt. Sinds enige tijd komen de buurwerkers op school. Een nieuw initiatief is dat de leerlingen elk half jaar overleggen met het wijkcentrum, de winkeliers en de bewonerscommissie van de seniorenappartementen naast de school. De school wil zo bereiken dat leerlingen zich in anderen kunnen inleven. Om te voorkomen dat het bij vluchtige contacten blijft, wordt de maatschappelijke stage ingezet voor gezamenlijke activiteiten.*

*Wat de school evenmin had verwacht, maar goed werkt, is de duidelijkheid over de waarden waar de school voor staat. Dat het gewoon geworden is om te spreken over de waarden die de school belangrijk vindt, maakt het gemakkelijker om gevoelige onderwerpen te bespreken. Ook trekken de leraren, samen met de conciërges, nu één lijn.*

*De aandacht voor sociale vaardigheden en maatschappelijke onderwerpen heeft zo een vaste plaats gekregen. Ook de lessen die mensen van buiten komen geven, passen bij de aanpak van de school; de leraren grijpen er regelmatig op terug. De school maakt slim gebruik van aanleidingen van buiten, zoals een referendum of omstreden maatschappelijke issues, en benut die om de doelen waaraan ze op dat moment in alle leerjaren werkt (het zien van het verschil tussen feit en mening, en rekening houden met anderen) daaraan te koppelen. Die planmatige aanpak helpt niet alleen om met moeilijke thema's om te gaan,*

*maar ook om bewust te kiezen waarop school wel en niet wil ingaan. Het programma leidde ook tot evenwicht in de bevordering van sociale vaardigheden en maatschappelijke vorming. Dat is in de praktijk goed te merken: waar burgerschap eerder neerkwam op 'goed met elkaar omgaan' heeft de school nu manieren gevonden om gevoelige kwesties – waarover leerlingen soms stevig van mening verschillen – te bespreken, en ruimte te laten voor verschil en respect voor de ander.*

*Om te weten in hoeverre de leerdoelen worden bereikt koos de school ervoor de vragenlijsten te blijven gebruiken, zodat ze een beeld heeft van de ontwikkeling van de kennis en houdingen van de leerlingen. Dat leidde er onlangs toe dat – toen naar voren kwam dat veel leerlingen democratie begrijpen als 'alleen de meerderheid telt' – besloten is het thema 'verdraagzaamheid' een grotere plaats te geven.*

De afgelopen periode laat zien dat de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs niet vanzelf goed komt. Het onderzoek van de inspectie laat zien dat realisering van effectief burgerschapsonderwijs in de praktijk voor veel scholen lastig blijkt. Het thema lijkt breed, vaak is niet meteen duidelijk hoe het kan worden aangepakt, en soms maakt de samenstelling van de leerlingenpopulatie dat er niet eenvoudiger op en bovendien er is meer dat aandacht vraagt. De praktijk laat niettemin zien dat het realiseren van goed burgerschapsonderwijs zeker mogelijk is. Evenzo zijn er scholen die daar werk van maken, en zijn er projecten, netwerken en organisaties die streven naar verdere ontwikkeling en ondersteuning van schoolontwikkeling. Om dat proces te versterken en versnellen, en de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs naar een hoger niveau te brengen, vraagt de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs aandacht.

Het zou goed zijn dat scholen (en hun organisaties) samen met ontwikkelaars en onderwijsonderzoekers meer werk maken van effectief burgerschapsonderwijs en inzetten op gerichte schoolontwikkeling. Bestaande samenwerkingsverbanden van scholen, onderzoekers en onderwijsontwikkelaars op het terrein van burgerschap illustreren de mogelijkheden daarvan. Het voorbeeld van burgerschapsonderwijs uit het portret van onze denkbeeldige school laat zien wat nodig is.

#### *Wat leraren kunnen doen*

Leraren zijn de belangrijkste dragers van burgerschapsonderwijs. Vooral zij concretiseren wat de school met het burgerschapsonderwijs bereiken wil, door uit te werken wat de school met 'burgerschap' bedoelt en dat te vertalen naar wat de school wil dat leerlingen bij het verlaten van de school zouden moeten vinden, kunnen en weten; door daar samen een aanpak bij te kiezen en afspraken te maken over wat en hoe; door ervoor te zorgen dat de activiteiten in de verschillende leerjaren en vakken op elkaar aansluiten; door ervoor te zorgen dat daarvoor goede hulpmiddelen (bijvoorbeeld een methode) gekozen zijn; door ervoor te zorgen dat ze de leerlingen kennen, zodat ze de leerlingen kunnen laten zien wat dat voor hén betekent en waarom dat voor hen en anderen belangrijk is; en door na te gaan of de leerlingen leren wat de school bereiken wil en de activiteiten daarop af te stemmen.

#### *Wat schoolleiders en bestuurders kunnen doen*

Schoolleiders en bestuurders zijn de pleitbezorgers en coaches van bevordering van burgerschap. Ze laten zien dat het belangrijk is en gaan voorop door te stimuleren en ondersteunen, en ervoor te zorgen dat wat de school bij de leerlingen bereiken wil voor iedereen duidelijk en concreet is; door te sturen op een planmatige uitwerking daarvan in lessen, activiteiten en klimaat, met een samenhangende visie op hoe de school de leerdoelen bereiken gaat; door ervoor te zorgen dat voldoende tijd en middelen beschikbaar zijn, en de leraren vaardig

zijn; door erop te letten of leerlingen leren wat de school bereiken wil en ervoor te zorgen dat de prestaties en vorderingen in kaart worden gebracht, zodat duidelijk wordt of de doelen van de school worden bereikt.

#### *Wat onderwijsontwikkelaars en onderzoekers kunnen doen*

Ontwikkelaars, schoolbegeleiders en onderzoekers helpen leraren en schoolleiders door te zorgen voor kennis, ondersteuning en hulpmiddelen. Ze ontwikkelen werkwijzen en lesmethoden voor burgerschapsonderwijs, gebaseerd op aanpakken die effectief bleken; ontwikkelen op verwerving van burgerschapscompetenties gerichte didactieken,<sup>5</sup> waarmee onderwerpen die moeilijk zijn aan de orde komen op manieren waardoor leerlingen er iets van leren; ontwikkelen meetinstrumenten waarmee burgerschapscompetenties en de ontwikkeling daarvan in kaart gebracht kunnen worden; gaan na welke kenmerken van scholen en aanpakken bijdragen aan bevordering van burgerschap (wat werkt?); adviseren scholen en beleidsmakers wat wenselijk, nodig en mogelijk is.

#### *Wat de overheid kan doen*

De bijdrage die de overheid kan leveren bestaat uit het zorgen voor de best mogelijke omstandigheden voor deze partijen, waarbij het geven van steun en vertrouwen, middelen en duidelijkheid over wat nodig is op de eerste plaats staan: duidelijk maken wat de samenleving van scholen verwacht, door helder geformuleerde doelen in wet- en regelgeving, en duidelijkheid over wat behoort tot de gemeenschappelijke kern en wat tot de ruimte van scholen; zorgen voor de faciliteiten die nodig zijn om de onderwijsontwikkeling op scholen te versnellen; zorgen voor de faciliteiten die nodig zijn voor de ontwikkeling van methoden en meetinstrumenten, en het verkrijgen van kennis over wat scholen effectief maakt.

De opmerkingen in deze paragraaf hebben zoals gezegd betrekking op de kwaliteit van de invullingen die scholen aan burgerschapsonderwijs geven. Zoals eerder naar voren kwam zijn de wettelijke eisen, die scholen veel ruimte geven, voor de inspectie leidend. Wat overheid en samenleving van het onderwijs verwachten ligt daarin vast.

### **Hoe is de inspectie tot haar conclusies gekomen?**

Aanleiding voor het onderzoek was een verzoek van de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de inspectie, naar aanleiding van een wens van de Eerste Kamer. Het verzoek was inzicht te geven in de stand van zaken rond het burgerschapsonderwijs, met aandacht voor de maatschappelijke stage in het voortgezet onderwijs.

De gegevens voor het onderzoek zijn verzameld in schooljaar 2015/16, in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. De inspectie richtte zich daarbij enerzijds op het verkrijgen van inzicht in de opvattingen van leraren en directies over het onderwijs dat ze geven. Anderzijds deed de inspectie onderzoek op scholen, en sprak daar met leerlingen,

---

<sup>5</sup> Bijvoorbeeld omdat het om beladen onderwerpen gaat, het gaat over onderwerpen waarover in de samenleving sterke meningsverschillen bestaan, omdat je wat leerlingen vinden serieus moet nemen maar ook het stellen van grenzen nodig kan zijn, en omdat het vaak om ogenschijnlijk 'abstracte' onderwerpen gaat, die zonder goede vertaling buiten het leven van de leerling blijven. Ook is - juist bij sociale en maatschappelijke vorming - de relatie tussen leerling en leraar een belangrijke factor: niet alleen is nodig dat de leraar de leefwereld van leerlingen kent en burgerschap daarmee verbinden kan, maar ook is de morele legitimiteit van de school belangrijk: neemt de school leerlingen serieus en waardeert ze hun identiteit en achtergrond, en ziet de leerling de school als relevante gids in het proces van vorming?

leraren en directeuren, observeerde praktijken en lessen, en bestudeerde documenten. Het doel van dit onderdeel van het onderzoek was de invulling die scholen in de praktijk aan het onderwijs geven in kaart te brengen en te evalueren.

Het onderzoek onder leraren en schoolleiders vond plaats op 233 scholen.<sup>6</sup> In totaal werden de gegevens van zo'n 550 personen (96 schoolleiders en 452 leraren, gemiddeld 2 leraren per school) in het onderzoek betrokken. Het schoolonderzoek van de inspectie vond plaats op 67 scholen. Het gaat, met enkele uitzonderingen, om scholen waarvan de directie en leraren meededen aan het vragenlijstonderzoek. Beide onderzoeken zijn gebaseerd op representatieve steekproeven. Ondanks relatief omvangrijke non-respons in het vragenlijstonderzoek onder schoolleiders en leraren, biedt het beeld dat uit de gegevens naar voren komt een goede doorsnede van het Nederlandse scholenbestand. Voor een verantwoording van de gegevensverzameling en steekproeven wordt verwezen naar deel II (inspectieonderzoek naar schoolpraktijken) en deel III (vragenlijstonderzoek leraren en schoolleiders).

### **Conclusies en beantwoording onderzoeksvraag**

De centrale vragen in dit onderzoek laten zich eenvoudig samenvatten: *in hoeverre geven scholen invulling aan bevordering van burgerschap, en in hoeverre wordt daarbij in het voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van de maatschappelijke stage?* Op basis van een geïntegreerde weging van de bevindingen uit de inspectieonderzoeken op scholen en het vragenlijstonderzoek naar opvattingen van leraren en schoolleiders, komt de inspectie tot de volgende conclusies.

Vrijwel alle scholen geven in hun onderwijs invulling aan de bevordering van burgerschap. Ook geven scholen aan dat belangrijk te vinden. Hoewel frequentie en uitwerking veel variatie vertonen, geven scholen invulling aan de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap. Het antwoord op de vraag of scholen aan de wet voldoen is dus positief. Wel loopt de kwaliteit van het onderwijs uiteen. De invulling van burgerschapsonderwijs is vaak op meerdere plaatsen en in verschillende activiteiten terug te zien, maar de samenhang in het aanbod is doorgaans onduidelijk. Een doorlopende lijn tussen vakken, leerjaren en tussen speciaal op burgerschap gerichte activiteiten, zoals projecten, en een verbinding met het schoolklimaat ontbreekt. Vaak heeft de school niet geformuleerd welke doelen ze met het onderwijs wil bereiken en is weinig bekend over de opbrengsten van het onderwijs.

Dit beeld geldt voor alle sectoren waar de inspectie onderzoek deed. De kenmerken en ontwikkeling van burgerschapsonderwijs in de verschillende onderwijssectoren laat overwegend overeenkomsten zien, en de verschillen waarvan sprake is veranderen dat algemene beeld niet echt. De verschillen doen zich vooral voor in de inhoud en accenten die in de verschillende sectoren worden gezet. Een beknopte schets van het burgerschapsonderwijs op scholen voor basisonderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs ziet er als volgt uit.

*Basisonderwijs.* Basisscholen geven over het algemeen aan aandacht voor burgerschap belangrijk te vinden. Het accent ligt vaak op het sociale domein, bij het bevorderen van sociale vaardigheden en sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook maatschappelijke onderwerpen, zoals democratie en andere culturen komen aan de orde, maar vormen een relatief kleiner deel van het op burgerschap gerichte

---

<sup>6</sup> Zie Bijlage A, tabel 1a.

onderwijs. Scholen vinden het schoolklimaat een belangrijk middel om burgerschap te bevorderen. Samen met gerichte aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling (zoals met een daarop gerichte methode) en hoofdstukken uit algemene lesmethoden waarin aan burgerschap gerelateerde thema's aan de orde komen, vormt dat op de meeste basisscholen de kern van het burgerschapsonderwijs. Soms gebruiken scholen speciaal op burgerschapsvorming gerichte aanpakken of methoden. De meeste scholen werken met globale leerdoelen, en verder uitgewerkte doelen voor sociale vaardigheden, zoals bevordering van zelfvertrouwen of zelfstandigheid. Sociale vaardigheden en bevordering van basiswaarden komen wekelijks tot dagelijks aan de orde. Ook thema's als democratie en andere culturen krijgen aandacht, maar minder vaak. Scholen gebruiken vaak aanleidingen uit de schoolpraktijk of het nieuws om burgerschapsthema's te behandelen. Bij de invulling van het burgerschapsonderwijs ligt, zeker waar het om de maatschappelijke thema's gaat, het accent in de bovenbouw.

*Speciaal onderwijs.* Bij de aandacht voor burgerschap in het speciaal onderwijs gaat het vaak vooral om bevordering van sociale vaardigheden. De aandacht voor maatschappelijke competenties krijgt invulling in de vorm van bevordering van gewenst gedrag en correctie van ongewenste uitingen. Relatief vaak werken scholen aan leerdoelen die op het niveau van leerlingen zijn geformuleerd. Dat kan verklaard worden uit de doelgroep van het speciaal onderwijs, waar het werken met individuele ontwikkelingsperspectieven gebruikelijk is. Vaak zien scholen de dagelijkse omgang met leerlingen en het schoolklimaat als de belangrijkste instrumenten voor burgerschapsvorming. Die benadering maakt begrijpelijk waarom op scholen voor speciaal onderwijs in vergelijking met andere sectoren weinig sprake is van een overkoepelende visie op burgerschapsonderwijs. In het onderwijs komt ook maatschappelijke diversiteit aan de orde. Scholen doen dat vaak in reactie op aanleidingen in de actualiteit of vanwege uitingen van leerlingen. Als sprake is van geplande aandacht gebruiken scholen daarvoor vaak zelf ontwikkeld materiaal. In het speciaal onderwijs wijzen scholen er soms op dat de ontwikkelfase van (een deel van) de leerlingen behandeling van burgerschapsonderwerpen bemoeilijken kan.

*Voortgezet onderwijs.* Dat veel scholen vanuit een globale visie op burgerschap werken is ook in het voortgezet onderwijs het geval. De uitwerking die daar in de praktijk aan wordt gegeven hangt vooral af van de manier waarop leraren dat invullen. Scholen geven aan waarde aan burgerschapsonderwijs te hechten vanwege het belang van het onderwerp. Ook nadenken over maatschappelijke vragen en aandacht voor vooroordelen en diversiteit vinden scholen belangrijk. In vergelijking met de twee eerder genoemde sectoren krijgen de sociale aspecten van burgerschapsonderwijs minder aandacht, en maatschappelijke thema's meer. Onderwerpen als andere culturen en democratie komen op twee van de drie scholen maandelijks of vaker aan de orde. Aandacht voor burgerschap concentreert zich vaak in de onderbouw, en krijgt invulling bij maatschappijleer, levensbeschouwing en godsdienst, evenals bij vakken als geschiedenis en aardrijkskunde. Ook in mentorlessen, projecten of door middel van excursies komen burgerschapsonderwerpen aan de orde. Twee van de drie scholen zetten ook de maatschappelijke stage in, vaak in het tweede of derde leerjaar. Daarnaast vinden scholen het schoolklimaat belangrijk voor realisering van sociale en maatschappelijke vorming.

*Middelbaar beroepsonderwijs.* Bij de invulling van burgerschapsonderwijs in het middelbaar beroepsonderwijs neemt het onderdeel Loopbaan en burgerschap een belangrijke plaats in. Het wettelijk verplichte kwalificatiedossier biedt een structuur die helpt bij het formuleren van leerdoelen en de plaatsing van



burgerschapsonderwerpen in het curriculum. In vergelijking met de andere sectoren krijgt burgerschap in het middelbaar beroepsonderwijs vooral als 'vak' aandacht, en ook mentoren stellen thema's rond burgerschap aan de orde. Bij de invulling van burgerschapsonderwijs krijgen zowel de sociale als maatschappelijke component aandacht. Thema's als etnische, religieuze of seksuele diversiteit komen vooral aan de orde als daarvoor aanleiding is. De invulling van bevordering van burgerschap in de onderwijspraktijk loopt uiteen en hangt af van de uitwerking die de docent daaraan geeft. Dat geldt ook voor de mate waarin de aansluiting bij de leefwereld van leerlingen en de beroepspraktijk vorm krijgt. Van een instellingsbrede visie op burgerschapsonderwijs is vaak geen sprake. De afstemming met de andere leergebieden en de beroepsvakken is vaak beperkt.

## **Hoe verder?**

Het lijkt dus goed om meer werk te maken van de realisering van effectief burgerschapsonderwijs en in te zetten op gerichte schoolontwikkeling. Daarbij spelen meerdere overwegingen een rol.

Dat verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs wenselijk is, kwam al naar voren. Ook de maatschappelijke betekenis van adequaat burgerschapsonderwijs kwam al ter sprake, en het belang daarvan neemt verder toe. Gevoelens van onzekerheid op het sociaaleconomische en sociaal-culturele domein, maatschappelijke tegenstellingen en vragen rond integratie en diversiteit lijken steeds meer druk te zetten op de samenleving.

Het is dus begrijpelijk dat het beroep op onderwijs om te helpen bij bevordering van integratie en samenhang vaak te horen is, en de school wordt gevraagd bij te dragen aan binding en het overbruggen van verschil. Dat onderstreept nog eens de behoefte aan succesvolle sociale en maatschappelijke vorming en het realiseren van de randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn. Het betekent ook dat nodig is helder te formuleren wat van scholen wordt verwacht, én duidelijk te zijn over de begrenzing daarvan. Scholen kunnen bijdragen aan integratie en cohesie, maar spanningen rond maatschappelijke binding en vertrouwen kunnen niet door scholen worden opgelost. Bovendien neemt niet alleen het belang van de socialiserende taak van onderwijs toe. Sinds de wettelijke burgerschapsopdracht tien jaar geleden werd geformuleerd, is de setting waarin scholen die taak moeten uitvoeren er niet gemakkelijker op geworden. Daar komt bij dat sociale cohesie en maatschappelijke samenhang uitkomst zijn van een veelheid aan factoren, waarvan sociale ongelijkheid, arbeidsmarktkansen en volkshuisvesting er maar enkele zijn. En ook waar het om socialisering gaat spelen verschillende partijen een rol, zoals de opvoeding thuis, de media, *peers* en anderen. Realisering van de burgerschapsopdracht is niet eenvoudig en het is goed als scholen, die een soms ingewikkelde maatschappelijke opdracht krijgen voorgelegd, daarbij worden gesteund. Dat er scholen zijn die erin slagen op succesvolle manier invulling te geven aan burgerschapsvorming, laat zien dat dit de moeite waard is. Dat maakt investeren in burgerschapsonderwijs even urgent als zinvol.

### *Aangrijpingspunten voor verbetering*

Deze overwegingen onderstrepen het belang van een doordacht beroep op de school, gericht op punten waar de school een rol kán spelen, onder de randvoorwaarden die daar in en rond de school voor nodig zijn. Zowel de maatschappelijke urgentie als de mogelijkheden voor ontwikkeling van burgerschapsvorming zijn voor de inspectie aanleiding de voornaamste aangrijpingspunten voor verdere en versnelde ontwikkeling van burgerschapsonderwijs op een rij te zetten. Die vloeien voort uit de kenmerken en belemmeringen van het burgerschapsonderwijs zoals die uit dit en eerdere onderzoeken van de inspectie naar voren komen. De punten die kunnen bijdragen aan verbetering liggen gedeeltelijk buiten de school én vragen prioriteit en actie binnen de school. Ter afsluiting van dit deel worden beide – randvoorwaarden en wat scholen kunnen doen – kort op een rij gezet.

### **Randvoorwaarden**

Voor ondersteuning van effectieve invulling van burgerschapsonderwijs kunnen scholen op verschillende manieren worden geholpen:

#### *Duidelijke maatschappelijke verwachtingen*

Hoewel de wettelijke opdracht en kerndoelen<sup>7</sup> aangeven waarop bevordering van burgerschap zich zou moeten richten, zijn die beide terughoudend geformuleerd. Concretisering van wat burgerschap is en wat leerlingen daarvoor nodig hebben, vraagt goede doordenking van de school. Dat de maatschappelijke verwachtingen alleen globaal zijn geformuleerd, helpt dan niet. Duidelijkheid over wat – naast de invullingen die de school wil kiezen – tenminste van de school wordt verwacht, kan daaraan bijdragen.<sup>8</sup> Daarbij kunnen drie sporen, of combinaties daarvan, worden overwogen:

- Bevordering van burgerschap omvat ook (en wellicht zelfs vooral) bevordering van de centrale waarden die het voortbestaan van een vrije, open samenleving mogelijk maken. Deze basiswaarden van de democratische rechtsstaat geven niet alleen de ondergrens aan (waarmee scholen niet in strijd mogen komen). Als actieve bevordering van basiswaarden als expliciet doel van onderwijs wordt vastgelegd,<sup>9</sup> biedt dat voor alle onderwijssectoren een eenduidig en geëxpliciteerd gemeenschappelijk kader, waarop scholen zich bij de inrichting van het curriculum minimaal op kunnen richten. Het biedt scholen bovendien houvast bij de evaluatie en verbetering van het onderwijs, en maakt duidelijk welke punten meer aandacht vragen.

*Basiswaarden van de democratische rechtsstaat<sup>10</sup> zijn algemene, essentiële en breed gedragen waarden waarop onze democratische manier van samenleven is gebaseerd, afgeleid van de Nederlandse grondwet en de Universele verklaring van de rechten van de mens. Toegespitst op het funderend onderwijs gaat het om vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van mensen, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, autonomie, afwijzing van onverdraagzaamheid en afwijzing van discriminatie.<sup>11</sup>*

<sup>7</sup> Voor de weergave van de betreffende wet- en regelgeving, zie Deel II, paragraaf 3.

<sup>8</sup> Vgl. Onderwijsraad, *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag, 2012.

<sup>9</sup> Te denken zou zijn aan uitbreiding van de huidige burgerschapsopdracht met een formulering die bepaalt dat “het onderwijs er mede op gericht zal zijn dat leerlingen zich de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals vastgelegd in de Grondwet en de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens, eigen maken”.

<sup>10</sup> Hoewel ook andere formuleringen denkbaar zijn, verwijst de inspectie hier naar de zgn. basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals die in de afgelopen jaren onderdeel waren van het toezicht op het burgerschapsonderwijs. De hantering van deze basiswaarden in het inspectietoezicht sinds de burgerschapsopdracht uit 2005 illustreert het draagvlak en de praktische waarde van explicitering daarvan. De toepassing daarvan beperkt zich tot nu tot markering van de ondergrens, door toetsing van eventuele strijdigheid van het onderwijs met basiswaarden.

<sup>11</sup> De basiswaarden van de democratische rechtsstaat zijn onderdeel van het inspectietoezicht. Het betreft zeven voor toepassing in het toezicht op burgerschap geformuleerde waarden (Staatscourant 5 juli 2006, nr. 128): *Vrijheid van meningsuiting* betekent dat je mag zeggen of schrijven wat je denkt, of tegen de opvatting van anderen in mag gaan. Iedereen mag dus ook zijn of haar geloof uitdragen, of zijn of haar mening aan anderen voorhouden. Daarbij moet je je wel houden aan de wet.

*Gelijkwaardigheid* betekent dat mensen van gelijke waarde zijn. Daarbij maakt het niet uit wat je denkbeelden zijn of wat je gelooft. Je hoeft niet te vinden dat die denkbeelden of gebruiken zelf waardevol zijn, maar wel dat mensen met andere denkbeelden en gebruiken niet minder waard zijn dan jij, of dan jouw groep.

*Begrip* voor anderen betekent dat je probeert te begrijpen waarom mensen of groepen bepaalde denkbeelden of gebruiken hebben: wat is de achtergrond daarvan en waarom is dat belangrijk voor een ander.

*Verdraagzaamheid* (ook wel tolerantie genoemd) betekent dat je de mening of het gedrag van een ander accepteert, ook al ben je het er helemaal niet mee eens. En het betekent ook dat je ieder de ruimte wilt geven om zo'n mening of zulk gedrag te hebben. Natuurlijk moet iedereen zich daarbij wel houden aan de wet.

*Autonomie* betekent dat iedereen zelf kan bepalen wie hij/zij wil zijn en hoe hij/zij zijn/haar leven wil leiden. Ieder is dus bijvoorbeeld vrij om zelf te bepalen welke denkbeelden of welk geloof voor hem/haar belangrijk is. Daarbij moet je je wel houden aan de wet.

*Afwijzing van onverdraagzaamheid*. Onverdraagzaamheid (ook wel intolerantie genoemd) is het tegenovergestelde van tolerantie. Het betekent dat je vindt dat andere mensen of groepen, dingen waar jij het niet mee eens bent, niet zouden mogen denken of doen; en dat je het niet nodig vindt dat ieder de ruimte krijgt om zo'n mening of zulk gedrag te hebben.

*Afwijzing van discriminatie*. Discriminatie betekent dat mensen of groepen bij anderen achtergesteld worden, of dat je vindt dat er voor mensen met andere denkbeelden of gebruiken niet zoveel ruimte hoeft te zijn, of dat die denkbeelden of gebruiken misschien zelfs verboden moeten worden.

- Ook verdere concretisering van de domeinen waarop burgerschapsonderwijs betrekking heeft kan duidelijkheid geven over waarover het bij burgerschap (tenminste) moet gaan. Daarvoor zou vastgelegd kunnen worden welke domeinen tenminste aandacht moeten krijgen.<sup>1 2</sup> Te denken valt aan bevordering van sociale en maatschappelijke competenties, waaronder omgaan met diversiteit en verschil, aandacht voor kennis en vaardigheden die nodig zijn voor (kritische) meningsvorming, aandacht voor kennis en vaardigheden op het terrein van democratie en rechtsstaat, het kunnen maken van morele afwegingen en een gedeelde nationale identiteit.
- Naast deze inhoudelijke elementen draagt ook het vastleggen van essentiële aspecten van de zorg voor de kwaliteit van burgerschapsonderwijs bij aan duidelijkheid.<sup>1 3</sup> Schoolplan en schoolgids zijn daarvoor de logische plaats. Het gaat in alle sectoren om een geëxpliciteerd aanbod dat samenhangt en geconcretiseerde leerdoelen bevat die aansluiten bij wat leerlingen nodig hebben, inzicht van de school in wat leerlingen leren, en regelmatige evaluatie gericht op de vraag in hoeverre de aanpak toereikend is om de door de school gekozen doelen te realiseren.

#### *Goed lesmateriaal en goede instrumenten*

Bevordering van burgerschapscompetenties is niet altijd gemakkelijk. Dat heeft meerdere redenen, zoals het soms gevoelige karakter van de stof, de diversiteit van de leerlingengroep en de wisselende contexten waarin de stof concreet moet worden gemaakt (denk aan de variatie in ontwikkelingsfase en achtergrondkenmerken (zoals sociaal-economisch, religieus, etnisch), de omgeving waar leerlingen opgroeien (zoals buurt, dorp, stad, regio), het leerdomein, onderwijstype). Dat vraagt lesmethoden en didactische en pedagogische aanpakken die zijn toegesneden op verwerving van burgerschapscompetenties, waarvan de effectiviteit gebleken of op goede gronden aannemelijk is. Ontwikkeling van voldoende materiaal dat aan deze criteria voldoet vraagt aandacht. Dat geldt evenzo voor instrumenten waarmee scholen de burgerschapscompetenties van leerlingen kunnen vaststellen en de ontwikkeling daarvan volgen.

#### *Toegeruste leraren*

Goed burgerschapsonderwijs kan veel van leraren vragen. Dat maakt voldoende scholing van belang. Hoewel nascholing, gericht op specifieke aandachtspunten zoals het behandelen van omstreden kwesties, daarvan onderdeel kan zijn, is vooral structurele voorziening in voldoende kennis en vaardigheden van leraren voor behandeling van burgerschap en daaraan gerelateerde onderwerpen nodig. De inrichting en kwaliteit van de curricula van de initiële opleidingen zijn dan ook belangrijke aandachtspunten.

#### *Steun en ondersteuning*

Ondersteuning van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs op scholen kan bijdragen aan de kwaliteit en de ontwikkeling versnellen. Ondersteuning kan zich richten op gemeenschappelijke uitvoering van activiteiten, zodat benutting van

---

<sup>1 2</sup> Te denken zou zijn aan uitbreiding van de huidige burgerschapsopdracht met een formulering waarin expliciet is vastgelegd dat bij de invulling van de burgerschapsopdracht door de school "tenminste aandacht wordt geschonken aan bevordering van sociale en maatschappelijke competenties; de kennis, houdingen en vaardigheden om deel te nemen aan de democratische rechtsstaat, en het leren inzien van de waarde daarvan", en evenzo de andere elementen zoals genoemd in de tekst.

<sup>1 3</sup> Te denken zou zijn aan uitbreiding van de huidige burgerschapsopdracht met een formulering waarin is vastgelegd dat het bevoegd gezag in het schoolplan "inzichtelijk maakt hoe de wettelijke opdracht is uitgewerkt in een onderwijsaanbod waarin op samenhangende wijze wordt gewerkt aan het bereiken van geconcretiseerde leerdoelen, inzicht geeft in de resultaten van het onderwijs, en regelmatig evalueert of het onderwijs toereikend is om de nagestreefde leerdoelen te bereiken", en in de schoolgids informatie opneemt over de doelen van het onderwijs, de werkwijze van de school en de resultaten van het onderwijs.

elders opgedane ervaringen en ontwikkelde materialen mogelijk is, en doelmatige inzet van externe expertise voor ontwikkeling en implementatie. Onderdeel daarvan is wetenschappelijk onderzoek gericht op het verkrijgen van kennis over effectieve vormen van burgerschapsonderwijs en evaluatie van de resultaten van schoolontwikkeling.

Dat effectieve bevordering van sociale en maatschappelijke competenties vraagt om het leggen van verbindingen tussen de verschillende sferen waarin leerlingen opgroeien (zoals buurt, sport, kerk/moskee, stage, enz.) betekent dat actieve steun van maatschappelijke partijen rond de school niet gemist kan worden. Realisering van die verbindingen overstijgt de verantwoordelijkheid van individuele scholen en vraagt een gemeenschappelijke inspanning van samenwerkende schoolbesturen, maatschappelijke partners en lokale overheid.

### **Scholen**

Hoewel burgerschapsonderwijs niet zonder goede randvoorwaarden kan, is het de school die de sociale en maatschappelijke vorming realiseert. Leraren, samen met conciërges, mentoren, praktijkbegeleiders, schoolleiders en bestuurders, dragen dat onderwijs. Dat vraagt afstemming en samenwerking. Voor goed burgerschapsonderwijs is dan nodig dat scholen daar gericht werk van maken. De volgende elementen zijn van belang:

#### *Formuleer een visie en benoem doelen*

Burgerschap is een 'groot' begrip en heeft vertaling nodig. Vertaling naar wat de school onder burgerschap verstaat, wat ze 'goede burgers' vindt en wat leerlingen nodig hebben om dat te zijn en worden. Om adequaat onderwijs te kunnen geven is nodig dat dit een gemeenschappelijke vertaling is, die ook concreet gemaakt wordt. Er is dus een visie nodig op burgerschap, waarin vanuit de idealen van de school concreet wordt uitgewerkt wat de school met haar burgerschapsonderwijs bereiken wil, en welke leerdoelen daarbij horen.

#### *Plan het onderwijs en zorg voor samenhang*

Burgerschap is niet alleen een 'groot' begrip, maar kan ook op allerlei manieren en plaatsen worden ingevuld: door de onderlinge omgang en het goede voorbeeld, in vakken en projecten, door excursies en stages, enz. Dat maakt afstemming van belang en een samenhangend plan (wat komt in welk leerjaar en bij welk vak aan de orde, en welke opbouw is nodig?). Er is dus een doorlopende leerlijn nodig waarin op samenhangende manier, met gebruik van allerlei werkwijzen tijdens de schoolloopbaan in stappen wordt gewerkt aan de verwerving van burgerschapskennis, houdingen en vaardigheden. Een schoolklimaat waarin zichtbaar is wat de school belangrijk vindt, leraren die dat voorleven en leerlingen die actief betrokken worden, horen daarbij.

#### *Weet wat leerlingen nodig hebben en leren*

Burgerschap moet geen abstract begrip zijn. Burgerschapsonderwijs is relevant als het aansluit bij de leefwereld van leerlingen en deze zien wat burgerschap in hun leven betekent. Het is dus van belang dat leraren die leefwereld kennen en burgerschap vertalen naar wat voor leerlingen belangrijk is. Belangrijke aanknopingspunten zijn dan een goed inzicht in wat burgerschap van leerlingen vraagt in de situatie waarin zij leven – inclusief de (positieve en negatieve) ervaringen die leerlingen hebben opgedaan en risico's die ze bij de verwerving van burgerschapscompetenties lopen – en de vraag hoe de invulling van de inhoud en werkwijze van de school daarbij kan aansluiten. Evenzo is nodig dat leraren zicht hebben op wat leerlingen weten, kunnen en denken en wat ze van het onderwijs hebben geleerd, en de school inzicht heeft in de resultaten.

### *Geef leiding en stimuleer*

Burgerschapsonderwijs vraagt aandacht en ontstaat niet vanzelf. Leraren spelen daarbij een dragende rol, maar kunnen die rol niet goed vervullen zonder de steun van schoolleiders en schoolbestuur. Zoals genoemd is voor adequate invulling van burgerschapsonderwijs afstemming en samenhang nodig, maar ook bewaking van doelen en de kwaliteit van inhoud en werkwijze, en beschikbaarheid van tijd en middelen. Dat vraagt sturing en overzicht. Op scholen waar de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs aandacht vraagt, is leiderschap nog te meer van belang. Het dus nodig dat bestuur en schoolleiding achter het burgerschapsonderwijs staan en het belang daarvan uitdragen, dat leraren worden ondersteund en gestimuleerd, dat samenhang en gemeenschappelijk optreden worden bewaakt en de ontwikkeling aangestuurd.

### **Hoe aanpakken?**

Dat een concrete invulling van bevordering van burgerschap voor scholen vaak lastig blijkt, leidt als vanzelf tot de vraag hoe je dat zou kunnen aanpakken. Scholen hebben, zoals dit onderzoek laat zien, vaak wel ideeën waarover hun burgerschapsonderwijs zou moeten gaan. Voor het realiseren daarvan komt het aan op de leraren: wat zijn dan precies de leerdoelen, welke leerstof hoort daarbij en welke werkwijze, en hoe zorgen we voor samenhang? De uitwerking van het curriculum en de vertaling in onderwijs dat ook in de leefwereld van leerlingen relevant is, vormt zo de sleutel tot effectieve burgerschapsvorming. Hoe doe je dat?

Gebaseerd op de resultaten van het onderzoek ziet de inspectie de volgende aandachtspunten die scholen kunnen helpen. Geformuleerd in de vorm van vragen voor leraren, schoolleiders en bestuurders (maar ook voor ouders en leerlingen, medezeggenschapsraden en Raden van Toezicht) bieden deze aanknopingspunten voor de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs van de school. Vragen waarop nog geen goed antwoord gegeven kan worden, kunnen helpen om duidelijk te maken waar en welke stappen nodig zijn:

- *Weten alle betrokkenen (leraren en schoolleiders, maar ook leerlingen en ouders) wat de school precies bedoelt met 'burgerschap'? Onder meer: wat zouden mensen volgens de school moeten doen (en laten) en weten om een goed burger te zijn?*
- *Hoe zien leraren het burgerschapsonderwijs? Onder meer: voelen ze zich bij het onderwerp betrokken? Welke invulling willen ze daaraan geven? Hoe zien ze hun rol? En: bestaat daarvan een gemeenschappelijk beeld, waar gezamenlijk aan wordt gewerkt?*
- *Weet de school wat ze de leerlingen wil leren? Onder meer: wat zouden die over burgerschap moeten weten, kunnen en vinden als ze van school gaan? Hebben leraren voor hun leerjaar en/of vak een duidelijk lijstje gemaakt van wat leerlingen aan het eind van het leerjaar zouden moeten weten, kunnen en vinden?*
- *Werkt de school met een doorgaande leerlijn? Onder meer: zijn de lesinhoud en de werkwijze over alle leerjaren en vakken afgestemd? Weten de leraren welke lesstof en welke activiteiten in andere leerjaren en vakken aan de orde komen?*
- *Past de manier waarop de school pedagogisch en didactisch werkt bij wat ze bedoelt met burgerschap? Onder meer: weerspiegelt het doen en laten van de leraren hoe de school over burgerschap denkt?*
- *Past het burgerschapsonderwijs bij de bredere setting waarin de school functioneert? Onder meer: hoe worden ouders betrokken? Is sprake van samenhang tussen scholen binnen een bestuurlijk verband? Past het onderwijs bij wat nodig is voor de lokale of regionale omgeving en wordt afgestemd met andere*

partijen (bijv. buurtwerkers, sportverenigingen, andere schoolbesturen, gemeente, enz.)?

- *Weet de school wat leerlingen weten, kunnen en vinden als het over onderwerpen gaat die belangrijk zijn voor burgerschap?* Onder meer: gebruikt de school een meetinstrument? Zo niet: hoe kan de school dan bepalen wat leerlingen leren en of dat voldoende is?
- *Is de school tevreden over het burgerschapsonderwijs zoals dat in de praktijk vorm krijgt?* Onder meer: welke leerdoelen wil de school bereiken en bereikt ze die ook?

#### *Rol inspectie*

De resultaten van dit themaonderzoek laten zien dat er ruimte is voor verbetering. Ook de inspectie wil daaraan bijdragen. De recente ontwikkeling van het inspectietoezicht, waarin de kwaliteitsambities van de school én de realisering daarvan belangrijke aangrijpingspunten zijn voor onderwijsontwikkeling, biedt daar bij uitstek een kader voor. Aandacht voor de sociale en maatschappelijke ontwikkeling, de doelen die de school daarbij bereiken wil en de mate waarin ze daarin slaagt, zijn waar van toepassing nadrukkelijk onderdeel van het gesprek over mogelijkheden tot kwaliteitsverbetering. De inspectie wil daarbij een kritische vriend zijn, met een open blik en belangstelling voor wat de school drijft, doet en bereikt, met bevordering van burgerschapsvorming als gemeenschappelijk doel.

## Deel II

### Inspectieonderzoek ~ Schoolpraktijken en conclusies

#### 1. Inleiding

In dit onderdeel van het rapport wordt ingegaan op het onderzoek dat de inspectie op scholen heeft uitgevoerd. Aan de orde komen achtereenvolgens de onderzoeksvraag en de aanleiding daartoe (hoofdstuk 2). Kort wordt de achtergrond van het thema beschreven (hoofdstuk 3) en worden de opzet, uitvoering en resultaten weergegeven (hoofdstuk 4). Gebruikmakend van deze gegevens uit het inspectieonderzoek en de bevindingen uit het vragenlijstonderzoek onder schoolleiders en leraren (deel III), wordt afgesloten met de conclusies die de inspectie aan het themaonderzoek verbindt en geeft de inspectie antwoord op de onderzoeksvraag (hoofdstuk 5).

#### 2. Onderzoeksvraag

In 2005 besloten kabinet en parlement de vraag aan het onderwijs om bij te dragen aan de bevordering van het 'actief burgerschap en de sociale integratie' van leerlingen als opdracht in de wet vast te leggen. In de sectorwetten voor het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs werd de volgende bepaling opgenomen: "*Het onderwijs:*

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten".

Als instrument voor bevordering van burgerschap werd in het voortgezet onderwijs in schooljaar 2011/12 ook de maatschappelijke stage ingevoerd. Doel daarvan was leerlingen via vrijwilligerswerk kennis te laten maken met de samenleving en daaraan een bijdrage te leveren. Vanaf schooljaar 2015/16 is de wettelijke verplichting vervallen en staat het scholen vrij de maatschappelijke stage al dan niet in het programma op te nemen. Bij de behandeling in de Eerste Kamer van het wetsvoorstel over de afschaffing van het verplichte karakter van de maatschappelijke stage gaf de staatssecretaris van OCW naar aanleiding van een wens van de kamer aan, de onderwijsinspectie te vragen onderzoek te doen naar de stand van zaken rond het burgerschapsonderwijs.<sup>1 4</sup>

De centrale vragen in dit onderzoek zijn tegen deze achtergrond bepaald:

- In hoeverre geven scholen invulling aan bevordering van burgerschap?
- In hoeverre wordt daarbij in het voortgezet onderwijs gebruik gemaakt van de maatschappelijke stage?

Deze vragen zijn uitgewerkt in de volgende deelvragen:

---

<sup>1 4</sup> Handelingen I 2013-2014, nr. 33 (Toezegging Monitoren invulling wettelijke burgerschapstaak (33.740)). Deze toezegging wordt in bredere zin herhaald in een brief over de burgerschapsopdracht van het onderwijs op 7 juli 2014 aan de Tweede Kamer. Zie tevens de Brief staatssecretaris OCW Voortgang versterking burgerschapsvorming in het onderwijs, 29 april 2015.



#### *Burgerschapsonderwijs*

- In hoeverre beschikken scholen over een visie, planmatige aanpak en leerdoelen?
- In hoeverre geven scholen invulling aan bevordering van burgerschap en de in de wet en kerndoelen genoemde doelen?
- Op welke manier vullen scholen burgerschapsonderwijs in? Met welke frequentie?
- In hoeverre hebben scholen inzicht in de leerresultaten van de leerlingen?
- In hoeverre ervaren scholen belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs? Welke randvoorwaarden bevorderen burgerschapsonderwijs?

#### *Maatschappelijke stage*

- In hoeverre bieden scholen de maatschappelijke stage aan en zijn daarin veranderingen opgetreden?
- Op welke manieren vullen scholen de maatschappelijke stage in?
- In hoeverre hebben scholen inzicht in de leerresultaten van leerlingen?
- In hoeverre bestaan er verschillen tussen scholen in de invulling van de burgerschapsopdracht en de maatschappelijke stage?

### **3. Achtergrond**

In de afgelopen periode rapporteerde de inspectie regelmatig over de situatie en ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs.<sup>1 5</sup> Daarbij kwam naar voren dat het burgerschapsonderwijs op de meeste scholen aan de wettelijke eisen voldoet. Daarnaast constateerde de inspectie dat het onderwijs gericht op bevordering van burgerschap weinig planmatig was ("patchwork") en weinig doelgericht. Daarbij stelde de inspectie vast dat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs slechts langzaam verloopt ("stagnatie"). Deze bevindingen van de inspectie hebben betrekking op het onderwijs dat scholen geven. Nationaal onderzoek en internationaal vergelijkend onderzoek wijst erop dat ook de resultaten van het burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs te wensen overlaten.<sup>1 6</sup>

#### ***Wettelijk kader***

Wet- en regelgeving en de aanpassing daarvan weerspiegelen maatschappelijke verwachtingen van de bijdrage van scholen aan sociale en maatschappelijke ontwikkeling. Die verwachtingen zijn breder dan de inhoud van het cognitieve kerncurriculum. Onderwijs richt zich op brede ontplooiing en ontwikkeling van jonge mensen. In de formulering van de Wet op het primair onderwijs: "...*onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en de verstandelijke ontwikkeling, en op het ontwikkelen van creativiteit, op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden.*"<sup>1 7</sup>

Het belang van bredere vorming op het sociale en maatschappelijke domein is specifiek vastgelegd in de al genoemde burgerschapsopdracht in de sectorwetten voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs: "*Het onderwijs:*

*a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,*

---

<sup>1 5</sup> Zie de jaarlijkse rapportages over de Staat van het Onderwijs.

<sup>1 6</sup> Zie bijvoorbeeld Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA; Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. PPO-reeks 45. Arnhem: Cito.

<sup>1 7</sup> Wet op het primair onderwijs, artikel 8.2. Zie ook artikel 9.1 en 9.2.

*b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en*

*c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten".*<sup>18</sup>

De Memorie van toelichting<sup>19</sup> bij de wet waarin de burgerschapsopdracht is vastgelegd geeft aan dat actief burgerschap verwijst naar de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap, en daar actief aan bij te dragen. Bij sociale integratie gaat het om deelname aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur. De wettelijke opdracht laat nadrukkelijk open hoe hieraan invulling te geven. Het gaat erom dat burgerschapsvorming aandacht krijgt; hoe het begrip wordt uitgewerkt en welke invullingen daaraan gegeven worden is aan de school. Scholen hebben dus veel ruimte om aard, aanpak, inhoud en frequentie van het burgerschapsonderwijs te bepalen, onder meer gegeven de levensbeschouwelijke visie van de school, de kenmerken van de leerlingenpopulatie en de context waarin de school haar onderwijs geeft.

Ook kerndoelen geven aan wat van scholen wordt verwacht.<sup>20</sup> De voornaamste kerndoelen rond de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen voor het primair onderwijs zijn:<sup>21</sup>

- kerndoel 34: *"De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen."*
- kerndoel 35: *"De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument."*
- kerndoel 36: *"De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger."*
- kerndoel 37: *"De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen."*
- kerndoel 38: *"De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit."*

De maatschappelijke aspecten komen met name tot uitdrukking in de kerndoelen 36, 37 en 38. De sociale component staat centraal in de kerndoelen 34 en 35. Tot op zekere hoogte is ook kerndoel 39 (*"De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu"*) aan burgerschap gerelateerd.

Voor het speciaal onderwijs<sup>22</sup> en de onderbouw van het voortgezet onderwijs<sup>23</sup> zijn vergelijkbare doelen geformuleerd. In het middelbaar beroepsonderwijs spelen

---

<sup>18</sup> De burgerschapsopdracht is opgenomen in de Wet op het primair onderwijs (artikel 8.3), de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 17) en de Wet op de expertisecentra (artikel 11.4).

<sup>19</sup> Tweede Kamer, vergaderjaar 2004-2005, 29 959, nr. 3.

<sup>20</sup> Wet op het primair onderwijs, artikel 9.9. Kerndoelen zijn streefdoelen en geven aan wat een school in elk geval nastreeft bij leerlingen.

<sup>21</sup> Zie Besluit vernieuwde kerndoelen WPO.

<sup>22</sup> Kerndoelen speciaal onderwijs:

- kerndoel 3: *"De leerlingen leren naar algemeen geaccepteerde normen en waarden omgaan met anderen en leren samenwerken aan een gezamenlijke taak of gezamenlijk spel en leren omgaan met conflictsituaties."*
- kerndoel 49: *"De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen."*
- kerndoel 50: *"De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument."*
- kerndoel 51: *"De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en hun rol als burger."*
- kerndoel 52: *"De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen."*
- kerndoel 53: *"De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit."*

<sup>23</sup> Kerndoelen onderbouw voortgezet onderwijs:

met name de kwalificatie-eisen Loopbaan en burgerschap een rol, <sup>2 4</sup> vanuit de zogenaamde politiek-juridische dimensie, de economische dimensie, de sociaal-maatschappelijke dimensie en die van vitaal burgerschap. Daarin wordt aandacht gevraagd voor onder meer "...omgaan met waardendilemma's..." ook in relatie met "...basiswaarden als () uitgangspunt in () meningsvorming en () handelen...", "...breed geaccepteerde sociale omgangsvormen...", "...respect voor culturele verscheidenheid..." en "...rechten en plichten in Nederland...". Ook de "parlementaire democratie, de rechtsstaat en het rechtssysteem" zijn daarvan onderdeel, evenals de "grondrechten en plichten in Nederland". <sup>2 5</sup> Recent zijn daaraan kennis van mensenrechten en kritische denkvaardigheden (zoals het beoordelen van informatie, van perspectief kunnen wisselen, en kunnen nadenken over eigen opvattingen) toegevoegd. <sup>2 6</sup> De uitwerking daarvan is aan de school. Zoals ook voor de kerndoelen het geval is, geven kwalificatie-eisen scholen dus veel ruimte om zelf uitwerking te geven aan de inhoudelijke invulling en de mate waarin en manier waarop het thema aandacht krijgt.

De burgerschapsopdracht vraagt scholen aandacht te schenken aan onder meer kennismaking met verschillende achtergronden en culturen, en respectvolle omgang met diversiteit, waaronder respectvolle omgang met seksuele diversiteit. In het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, onderzocht de inspectie ook dit laatste aspect. Over de bevindingen daarvan verscheen een apart rapport. <sup>2 7</sup>

#### 4. Inspectieonderzoek op scholen: uitvoering en resultaten

##### *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

*Inspectieonderzoek op scholen.* Om een goed beeld te krijgen van de invulling die scholen in de praktijk aan de bevordering van burgerschap geven, deed de inspectie onderzoek op 67 scholen. <sup>2 8</sup> Het betrof vrijwel steeds scholen waarop ook het onderzoek onder schoolleiders en leraren plaatsvond (zie deel III). In vrijwel alle gevallen ging het daarmee om scholen uit de steekproeven die de inspectie voor dit

---

- kerndoel 35: "De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden."

- kerndoel 36: "De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan."

- kerndoel 38: "De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen."

- kerndoel 43: "De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen, en leert respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit."

- kerndoel 44: "De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn."

- kerndoel 45: "De leerling leert de betekenis van Europese samenwerking en de Europese Unie te begrijpen voor zichzelf, Nederland en de wereld."

- kerndoel 47: "De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien."

<sup>2 4</sup> In het middelbaar beroepsonderwijs zijn instellingen verplicht studenten overeenkomstig het bij de opleiding behorende kwalificatiedossier op te leiden. Een kwalificatiedossier bevat ook kwalificatie-eisen over burgerschap.

<sup>2 5</sup> Zie bijlage bij Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB artikel 17a.3, Generieke kwalificatie-eisen loopbaan en burgerschap.

<sup>2 6</sup> Deze uitbreiding van de kwalificatie-eisen voor het middelbaar beroepsonderwijs werd van kracht met ingang van 1 augustus 2016, dus na het moment dat de gegevens voor dit onderzoek verzameld werden.

<sup>2 7</sup> Zie Inspectie van het Onderwijs (2016), *Omgaan met seksualiteit en seksuele diversiteit. Een beschrijving van het onderwijsaanbod van scholen*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

<sup>2 8</sup> Om de resultaten gemakkelijk te kunnen interpreteren, worden in dit hoofdstuk doorgaans percentages gerapporteerd. Daarbij moet dus worden bedacht dat het in een deel van de tabellen om gegevens uit 67 schoolonderzoeken gaat.

onderzoek getrokken had. De scholen waarop de onderzoeken zijn uitgevoerd waren afkomstig uit alle onderwijssectoren, 2 9 verspreid over het land en verschilden in schoolgrootte, samenstelling van de leerlingpopulatie en richting van de school. Daarmee biedt het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt een goede doorsnede van het Nederlandse scholenbestand.

*Representativiteit en respons.* Het vragenlijstonderzoek onder leraren en directies was zoals genoemd gebaseerd op representatieve, door de inspectie getrokken steekproeven. Zoals weergegeven in deel III bleek bij de uitvoering van dit onderdeel sprake van relatief omvangrijke non-respons. De leidt tot de vraag of sprake kan zijn van selectieve uitval, bijvoorbeeld omdat scholen die actief met het onderwerp bezig zijn meer geneigd zijn aan het onderzoek mee te doen, of omdat scholen hun tevredenheid met de huidige stand van zaken tot uitdrukking willen brengen. Als dat het geval is, zouden de resultaten een (in onbekende richting) vertekend beeld van de werkelijke situatie geven.

Er zijn verschillende overwegingen die aannemelijk maken dat dit niet waarschijnlijk is. Zo laten de analyses in deel III (hoofdstuk 2) zien dat vergelijking van responderende scholen met scholen die niet hebben meegedaan, voor de verdeling naar schooltype, urbanisatiegraad, denominatie, schoolgrootte en samenstelling van de leerlingpopulatie geen significante verschillen oplevert. Ook werd de beoogde spreiding van leraren over vakken en klassen bereikt. De responsgegevens van het Kohnstamm Instituut en Oberon, die het vragenlijstonderzoek onder schoolleiders en leraren hebben uitgevoerd, wijzen evenmin op met het onderwerp verbonden redenen om niet mee te doen. Doorgaans werden gebrek aan tijd of het grote aantal onderzoeken waar scholen naar eigen zeggen voor benaderd worden, als reden genoemd.

Een aanwijzing is ook de overeenstemming in schattingen van de aandacht voor het onderwerp, zoals die in deze studie en andere recente peilingen van de inspectie zijn gemaakt. Van een substantiële toe- of afname, die een aanwijzing zou kunnen zijn voor over- of ondervertegenwoordiging van specifieke groepen scholen, is geen sprake. Ook het gegeven dat de resultaten van het onderzoek onder schoolleiders en leraren goed aansluiten bij de beelden die de inspectie op basis van haar veldkennis heeft, wijst in die richting. De inspectie concludeert dan ook dat er geen aanwijzingen zijn om rekening te houden met een stelselmatige positieve of negatieve vertekening in de resultaten uit het onderzoek.

*Inrichting inspectieonderzoeken.* De onderzoeken op de scholen zijn doorgaans uitgevoerd door één of twee inspecteurs, gericht op dit themaonderzoek of als onderdeel van breder onderzoek waarbij ook andere onderwerpen aandacht kregen. De onderzoeken zijn uitgevoerd in de periode van maart tot juni 2016. Als onderdeel van de onderzoeken zijn gesprekken gevoerd met leerlingen, leraren en de schoolleiding, zijn lessen geobserveerd en documenten geanalyseerd. De onderzoeken zijn uitgevoerd aan de hand van een uniforme opzet, met een gestandaardiseerde agenda, gespreksleidraad en beoordelingsformat.

*Verbinding inspectieonderzoek en vragenlijstonderzoek.* De onderzoeken op de scholen vormden één van de twee pijlers waarop de conclusies van dit themaonderzoek zijn gebaseerd. Naast de met vragenlijstonderzoek verzamelde gegevens over opvattingen en praktijken van leraren en schoolleiders (voor een beschrijving zie deel III) is het beeld opgebouwd uit directe observaties, gesprekken en evaluaties van inspecteurs op scholen.

---

2 9 De verdeling van in het onderzoek betrokken scholen is 49% basisonderwijs, 15% speciaal onderwijs, 21% voortgezet onderwijs en 15% middelbaar beroepsonderwijs. Het gaat om resp. 33, 10, 14 en 10 scholen/opleidingen. Het onderzoek binnen het speciaal onderwijs had geen betrekking op het vso.

Door de onderzoeken onder leraren en schoolleiders te koppelen aan de observaties op scholen, ontstaat een vergelijkend perspectief. Duidelijk wordt in hoeverre het beeld en de reflecties van de mensen uit de praktijk vergelijkbaar zijn met waarnemingen op grotere afstand van de uitvoeringspraktijk. Het doel van de inspectieonderzoeken op de scholen was enerzijds na te gaan in hoeverre de inspectie het beeld herkent zoals scholen dat van hun onderwijs hebben, en dit vanuit een vergelijkend perspectief te objectiveren. Anderzijds hadden de onderzoeken als doel het beeld van scholen te detailleren, en te interpreteren en wegen tegen de achtergrond van wettelijke eisen en de kwaliteit van de door scholen gekozen invullingen.

*Aanvullend inspectieonderzoek.* Naast bovengenoemde gegevens wordt op enkele onderdelen gebruik gemaakt van aanvullende door de inspectie verzamelde gegevens. Het betreft gegevens uit een algemeen vragenlijstonderzoek dat in schooljaar 2015/16 onder 201 resp. 116 schoolleiders in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs is uitgevoerd, waarin ook enige aandacht geschonken is aan het onderwerp burgerschap. De gegevens zijn verzameld onder voor beide sectoren representatieve groepen scholen.

#### **4.1 Burgerschapsonderwijs: visie en sturing**

##### *Visie*

Hoewel het merendeel van de scholen beschikt over een visie op burgerschapsonderwijs, loopt de mate waarin de uitwerking daarvan richting kan geven aan het onderwijs uiteen. Desgevraagd geeft 10 tot 20 procent van de scholen voor basis- en voortgezet onderwijs aan géén visie te hebben op de rol die de school spelen wil bij de bevordering van burgerschap (tabel 1). Een schatting zo'n tien jaar geleden (in schooljaar 2006/07, enige tijd na de invoering van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap) van het aandeel scholen dat niet over een uitgewerkte visie beschikte leidde tot min of meer vergelijkbare resultaten.<sup>3 0</sup>

De meeste scholen hebben wel een visie op burgerschap. Daarbij doen zich zoals gezegd de nodige verschillen voor. Zo zegt ruwweg de helft van de scholen over een visiedocument te beschikken. Dat verschilt per sector; in het speciaal onderwijs is dat relatief vaak niet het geval en ook leraren in het voortgezet onderwijs geven dat aan.<sup>3 1</sup> In het mbo verwijst ruim twee derde van de instellingen naar een visiedocument. Dit verschil ten opzichte van andere sectoren hangt samen met de specifieke plaats van burgerschap in het mbo-curriculum en het wettelijk verplichte kwalificatiedossier.<sup>3 2</sup> Als scholen een visie hebben betreft dat vaak globale beschrijvingen, waarin wat de school met burgerschapsvorming bereiken wil, en hoe ze dat wil doen, slechts beperkt of niet is uitgewerkt. Relatief weinig scholen (zo'n 10 tot 20 procent in het basis- en voortgezet onderwijs) geven aan de visie verder te hebben uitgewerkt en vertaald in invullingen voor vakken, leerjaren of schooltypen. De meeste scholen beperken zich tot algemene beschrijvingen (tabel 2).<sup>3 3</sup> De manier waarop de school burgerschap wil bevorderen is dan niet geconcretiseerd, zodat onduidelijk is wat de school bereiken wil en welke inhoud en vorm ze daarvoor kiest. In de omvang van de groep scholen die werkt met een geconcretiseerde visie heeft zich ten opzichte van de situatie in 2006/07, kort na de invoering van de wettelijke opdracht, weinig ontwikkeling voorgedaan.<sup>3 4</sup>

<sup>3 0</sup> Vgl. Inspectie van het Onderwijs (2008), *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

<sup>3 1</sup> Zie Deel III, figuur 1a/b; Bijlage A, tabel 1a/b.

<sup>3 2</sup> Zie Deel III, figuren 1a/b; Bijlage A, tabellen 1a/b.

<sup>3 3</sup> Zie ook Deel III, figuur 2; Bijlage A, tabel 2.

<sup>3 4</sup> Vgl. Inspectie van het Onderwijs (2008), *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Dat de visie op burgerschapsonderwijs op veel scholen beperkt is, bemoeilijkt binnen de school het gesprek daarover. Immers, als onduidelijk is wat de school daaronder verstaat en bereiken wil, is het lastig daarover te communiceren en er gezamenlijk aan te werken. Het betekent ook dat het draagvlak voor de idealen en doelen waarvoor de school staat, onduidelijk kan zijn en – zeker als opvattingen verschillen – het moeilijker wordt ouders of leerlingen aan te spreken. De reacties van directies en leraren laten zien dat hiervan inderdaad sprake is: voor de stelling dat ouders geïnformeerd zijn over de visie van de school bestaat slechts matige steun. Dat geldt ook voor de stelling dat de school bekend is met hoe ouders over burgerschap denken.<sup>3 5</sup> Daarbij bestaat enig verschil tussen het basis- en speciaal onderwijs enerzijds en het voortgezet en beroepsonderwijs anderzijds, vermoedelijk vanwege de geringere ouder-nabijheid waarvan in laatstgenoemde sectoren sprake is.

De inspectieoordelen bevestigen het beeld van globale, weinig geconcretiseerde visies waarmee scholen werken. Op ongeveer de helft van de scholen ziet de inspectie visies die niet zijn uitgewerkt of beschreven, zodat onduidelijk is wat de visie betekent of welke rol die speelt binnen de school. Op de andere scholen (zo'n 40 procent) gaat het doorgaans om beperkte uitwerkingen waarin bijvoorbeeld wel globaal wordt aangegeven welke waarden voor de school belangrijk zijn, maar niet is uitgewerkt hoe de school daar in het onderwijs aan werkt (tabel 3). Op slechts weinig scholen zag de inspectie nader uitgewerkte visies, waarin bijvoorbeeld de competenties die leerlingen nodig hebben of de aanpak van de school concreet worden beschreven, of een uitwerking voor leerjaren of concrete leerdoelen is opgenomen, of inzichtelijk is hoe de school aan realisering van de kerndoelen werkt. Dat maakt (zoals verderop nader aan de orde komt) begrijpelijk dat burgerschapsvorming op veel scholen in de praktijk afhankelijk is van de invulling die leraren daaraan geven. Veel leraren geven te kennen dat het burgerschapsonderwijs zo'n leraar-afhankelijke invulling kent.<sup>3 6</sup> Hoewel dit beeld in alle sectoren zichtbaar is, springt in het oog dat een school-brede visie in het speciaal onderwijs vaak afwezig is.

Tabel 1 Ontwikkeling van een visie op de rol die school wil spelen in het kader van burgerschap en sociale integratie (% per categorie en sector, rapportage schoolleider)

	PO	VO
Ja	88	82
Nee	12	18
	N=201	N=116

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

Tabel 2 Mate waarin scholen met een visie op burgerschapsonderwijs deze hebben uitgewerkt (% per categorie en sector, rapportage schoolleider)

	PO	VO
<i>De school beschikt over een visie die is uitgewerkt...</i>		
in een algemene beschrijving	87	75
per afdeling/schooltype	3	14
per vak/vormingsgebied	10	21
per groep/leerjaar	10	12
	N=178	N=95

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

<sup>3 5</sup> Zie Deel III, figuur 12a; Bijlage A, tabel 12a/b.

<sup>3 6</sup> Zie Deel III, figuur 1a/b; Bijlage A, tabel 1a/b.

Tabel 3 Mate waarin scholen beschikken over een uitgewerkte visie op burgerschapsonderwijs (% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	PO	SO	VO	MBO
<i>De school beschikt over een visie die...</i>				
niet is vastgelegd of niet is uitgewerkt	42	50	50	50
is vastgelegd en beetje uitgewerkt	36	40	36	40
is vastgelegd en redelijk uitgewerkt	21	10	14	10
	N=33	N=10	N=14	N=10

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### *Planmatig*

Het ontbreken van een samenhangende en school-brede visie op burgerschapsonderwijs is ook zichtbaar in de mening van leraren en schoolleiders over de afstemming van de activiteiten binnen de school. De stelling dat van afstemming tussen vakken en leerjaren sprake is, wordt doorgaans weinig ondersteund.<sup>3 7</sup> Uit het onderzoek onder leraren en schoolleiders komt ook naar voren dat de meeste scholen niet hebben vastgelegd welke lesstof aan de orde komt en waar en wanneer dat geprogrammeerd staat.<sup>3 8</sup> Scholen beschikken vaak niet over een leerlijn, waarin de opbouw over en afstemming tussen leerjaren en vakken is uitgewerkt. Van een gestructureerde aanpak waarin planmatig wordt toegewerkt naar de verwerving van kennis, vaardigheden en houdingen die de school leerlingen wil bijbrengen, aan de hand van helder geformuleerde leerdoelen, is dan geen sprake. Scholen geven dan ook vaak te kennen dat niet is uitgewerkt hoe het burgerschapsonderwijs zich verhoudt tot de doelen zoals die in wettelijke eisen en kerndoelen zijn vastgelegd. Evenmin wordt regelmatig geëvalueerd of het onderwijs voldoet aan wat de school daarmee bereiken wil. Het onderzoek onder leraren en schoolleiders laat zien dat dergelijke aspecten van een planmatige werkwijze op zo'n 20 tot 40 procent van de scholen voor basis-, speciaal en voortgezet onderwijs zichtbaar zijn.<sup>3 9</sup> Dat betekent dat de invulling van burgerschapsonderwijs in de praktijk vaak afhankelijk is van de uitwerking die leraren daaraan geven. Elementen als interesse, actualiteit en incidenten, en ook wat de leraar belangrijk vindt, spelen daarbij een belangrijke rol.

De situatie in het mbo, waar de meeste leraren en directies aangeven dat van samenhang sprake is en het aanbod aan wettelijke eisen te hebben gerelateerd, laat op dit punt een ander beeld zien. Ook is vaker sprake van evaluatie van het onderwijs. Hier geldt dat de formele structuur, waar het kwalificatiedossier een belangrijke rol speelt, hiervan de reden lijkt en aanknopingspunten biedt voor programmering van de leerstof. De instellingsonderzoeken van de inspectie laten niettemin ook hier zien dat de vormgeving, zowel tussen als binnen instellingen, zeer divers is. Vaak geven docenten er een eigen invulling aan en is burgerschapsonderwijs ook in het mbo sterk docentaafhankelijk. Afstemming met beroepsvakken en andere generieke onderdelen vindt weinig plaats, evenmin als uitwisseling tussen docenten burgerschap uit verschillende opleidingen binnen één instelling. Daarbij geven docenten aan een samenhangende visie en sturing binnen de instelling te missen. De behoefte aan betere afstemming, zo constateert de inspectie, heeft hier tevens betrekking op de afstemming op het vmbo-curriculum en de aansluiting bij het beroep.

<sup>3 7</sup> Zie Deel III, figuur 12a; Bijlage A, tabel 12a/b.

<sup>3 8</sup> Zie Deel III, figuur 3; Bijlage A, tabel 3a/b.

<sup>3 9</sup> Zie Deel III, figuur 3; Bijlage A, tabel 3a/b.

### *Belang*

Het scholenonderzoek van de inspectie laat zien dat het voorgaande niet betekent, dat scholen burgerschapsonderwijs niet belangrijk vinden. In het onderzoek onder leraren en schoolleiders zeggen deze redelijk tot veel belang te hechten aan de burgerschapstaak van de school.<sup>4 0</sup> Ze denken daar binnen de school doorgaans ook gelijk over, en schoolleiders geven aan dat ook school en schoolbestuur dezelfde ideeën hebben.<sup>4 1</sup>

Zoals verderop zal blijken geven scholen in de praktijk invulling aan onderwijs gericht op burgerschap. Dat scholen van het belang overtuigd zijn en er invulling aan geven, betekent dat de beperkt ontwikkelde visie op burgerschapsonderwijs en het gebrek aan een planmatige en doelgerichte inrichting van het onderwijs niet zozeer voortkomen uit het ontbreken van bereidheid het onderwerp serieus te nemen of aandacht te geven. Wel constateert de inspectie dat scholen verschillen in de prioriteit die ze er in de praktijk aan geven, en ziet ook dat scholen het soms lastig vinden het onderwerp concreet te maken. Het meervoudige karakter van bevordering van sociale en maatschappelijke competenties – kennis, houding en vaardigheden op meerdere terreinen, waarvan de invulling gedeeltelijk afhangt van de context waarin de leerlingen opgroeien – speelt daarbij onmiskenbaar een rol.

Dat scholen het belang van burgerschapsonderwijs zien, komt ook naar voren uit de reacties van schoolleiders op de vraag naar redenen om aandacht te schenken aan burgerschapsvorming.<sup>4 2</sup> Zo is 'omdat wij veel waarde hechten aan dit deel van ons onderwijs' in alle sectoren één van de drie vaakst genoemde redenen, en in het basis- en voortgezet onderwijs het meest van toepassing. Ook vooroordelen onder leerlingen, reflecteren op maatschappelijke kwesties en de diversiteit binnen de school worden vaak als drijfveer genoemd, hoewel minder in het basisonderwijs. Anders dan in de andere sectoren, noemen directeuren voor speciaal onderwijs de beperkte vaardigheden van de leerlingenpopulatie als belangrijkste motief. Ook problemen in de omgang tussen leerlingen worden hier relatief vaak genoemd. De mening van de school over het belang van burgerschapsonderwijs hangt samen met de vooroordelen en de diversiteit van de leerlingen op school: scholen die deze factoren noemen als reden voor burgerschapsonderwijs, hechten daar ook meer waarde aan.<sup>4 3</sup>

### *Taak van de school*

Scholen zien niet alleen het belang van burgerschapsonderwijs, maar vatten die taak ook breed op. Het onderzoek onder leraren en schoolleiders schetst daarvan een gedetailleerd beeld.<sup>4 4</sup> Daarin valt het meest op dat beide groepen een breed scala onderwerpen tot de sociale en maatschappelijke taak van de school rekenen, en vinden dat dit voor verreweg de meeste taken ook 'sterk' tot 'heel sterk' het geval is. Opnieuw blijkt daaruit het belang dat scholen aan burgerschapsonderwijs hechten. Onder meer het bevorderen van respect en dialoog, overdracht van waarden, leren omgaan met verschillen tussen mensen, en het verantwoordelijkheid nemen voor eigen handelen zijn voorbeelden van thema's die door scholen in sterke mate als belangrijk worden gezien. Vervolgens worden ook thema's zoals leren omgaan met verschillen en afkomst en levensbeschouwing, het tegengaan van discriminatie of het bevorderen van een democratische houding breed ondersteund. Slechts enkele thema's worden relatief van wat minder belang gevonden, zoals het leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur, het leren maken van keuzes

---

<sup>4 0</sup> Zie Deel III, figuur 5; Bijlage A, tabel 5.

<sup>4 1</sup> Zie Deel III, figuur 12a; Bijlage A, tabel 12a/b.

<sup>4 2</sup> Zie Deel III, figuur 13a; Bijlage A, tabel 13a.

<sup>4 3</sup> Zie Bijlage A, tabel 22.

<sup>4 4</sup> Zie Deel III, figuur 6a/b/c/d; Bijlage A, tabel 6a/b/c/d.



rond werk, geld, relaties en vrije tijd, of het ontwikkelen van politieke en maatschappelijke betrokkenheid. 4 5

Tussen de opvattingen van leraren en schoolleiders bestaan over het algemeen geen grote verschillen. Schoolleiders, die gevraagd werden welke onderwerpen ze een taak van de school vinden, reageerden (in alle sectoren) met wat grotere instemming dan leraren op het geven van aandacht aan maatschappelijke thema's. Leraren in het basis- en speciaal onderwijs, die reageerden op de vraag in hoeverre deze onderwerpen in de eigen lessen aan de orde komen, noemen vaker dan schoolleiders de sociale onderwerpen. In het voortgezet onderwijs is een vergelijkbaar verschil zichtbaar tussen leraren in het vmbo en havo/vwo. 4 6 Ook meer algemeen valt op dat in het basis- en speciaal onderwijs de sociale thema's binnen burgerschapsvorming wat meer worden benadrukt dan in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. 4 7 Verschillende maatschappelijke onderwerpen krijgen daarentegen minder steun in het speciaal onderwijs, zeker van leraren. Voorbeelden daarvan zijn het ontwikkelen van politieke en maatschappelijke betrokkenheid, vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken, kritisch leren nadenken over de samenleving, of het bevorderen van een democratische houding. 4 8

### *Leerdoelen*

De meest gerichte concretisering van burgerschapsvorming wordt zichtbaar in de beschikbaarheid van duidelijke leerdoelen, die tot uitdrukking brengen welke sociale en maatschappelijke competenties de school aan de leerlingen wil overbrengen. Zonder heldere leerdoelen is een resultaatgerichte invulling van het onderwijs, waarin doelgericht wordt gewerkt aan de verwerving van kennis, houdingen en vaardigheden, immers niet goed mogelijk.

Om een beeld te krijgen van de mate waarin scholen doelen geformuleerd hebben voor het onderwijs gericht op sociale en maatschappelijke doelen, is aan schoolleiders gevraagd voor zeven thema's aan te geven in hoeverre de school leerdoelen heeft geformuleerd. 4 9 Doorgaans hanteren scholen voor deze thema's, zo geven schoolleiders aan, globale doelen die geformuleerd zijn op het niveau van school of afdeling. 5 0 Dit is van toepassing op thema's zoals leren over democratie, basiswaarden en andere culturen, en geldt voor ruwweg 40 tot 50 procent van de scholen in het basis- en speciaal onderwijs, en nog wat vaker in het voortgezet onderwijs. Zo'n 10 tot 20 procent van de scholen formuleerde (variërend naar thema) geen doelen. Een groep van circa 20 tot 30 procent van de scholen voor voortgezet en speciaal onderwijs werkt met verder uitgewerkte doelen per leerjaar. In het basisonderwijs is deze groep nog iets groter, met name voor het leren van sociale vaardigheden en regels van beleefdheid en fatsoen. Van leerdoelen per leerling is over het algemeen weinig of geen sprake. Het speciaal onderwijs, waar voor leerlingen ontwikkelingsperspectieven zijn geformuleerd en bevordering van sociale vaardigheden een expliciete opdracht is, vormt daarop een uitzondering. Schoolleiders geven aan dat voor onderwerpen als basiswaarden, gedragsregels en het oefenen met burgerschap op 20 tot 30 procent van de scholen leerdoelen op

4 5 Zie Deel III, figuur 6a/b/c/d; Bijlage A, tabel 6/a/b/c/d.

4 6 Zie Deel III, figuur 19; Bijlage A, tabel 19a/b.

4 7 Zie Deel III, figuur 6d; Bijlage A, tabel 6d.

4 8 Zie Deel III, figuur 6a/b/c/d; Bijlage A, tabel 6/a/b/c/d.

4 9 De onderscheiden categorieën corresponderen met de onderwerpen die op veel scholen aandacht krijgen bij sociale en maatschappelijke vorming, en door de inspectie worden gebruikt bij de beschrijving en evaluatie van burgerschapsonderwijs. Het betreft het aanleren van sociale vaardigheden en gedrags- en omgangsregels (aanleren van beleefdheid en fatsoen), het leren over basiswaarden, over democratie en over andere culturen, het gebruiken van de school als oefenplaats voor burgerschap en invullingen via godsdienstig en levensbeschouwelijk onderwijs. Scholen streven vaak meerdere doelen na, en de uitwerking van de onderscheiden thema's is in de praktijk niet altijd te scheiden.

5 0 Zie Deel III, figuur 7; Bijlage A, tabel 7.

leerlingenniveau zijn geformuleerd, en op ruim 60 procent voor het leren van sociale vaardigheden.<sup>5 1</sup>

Bij het stellen van doelen gaat het naar zeggen van schoolleiders dus vooral om algemeen geformuleerde doelen, en in mindere mate om doelen die verder zijn uitgewerkt. Daarnaast zijn er scholen die voor deze thema's in het geheel geen doelen hebben gesteld. Wanneer dit beeld wordt afgezet tegen de situatie zo'n tien jaar geleden is, hoewel beperkt, enige ontwikkeling zichtbaar.<sup>5 2</sup> Hoewel het aandeel van de groep scholen die zonder of met alleen algemene doelen werkt niet substantieel veranderde, nam in het voortgezet onderwijs het aantal scholen dat algemene doelen heeft geformuleerd voor thema's zoals leren over andere culturen en democratie toe. Van toename van het aantal scholen dat met specifiek uitgewerkte doelen (per leerjaar of leerling) werkt, is over het algemeen beperkt of geen sprake.

Als leerdoelen algemeen geformuleerd zijn, en op het niveau van lessen weinig ontwikkeld zijn, geven ze weinig richting voor bepaling van inhoud en werkwijze bij de bevordering van burgerschapscompetenties. Gevraagd naar de mate van concretisering van burgerschapsvorming, antwoordt ongeveer de helft van de schoolleiders in het basis-, speciaal en voortgezet onderwijs negatief waar het om leerdoelen gaat. Voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs is dat nog wat sterker het geval.<sup>5 3</sup> Waar concreet geformuleerde leerdoelen ontbreken, is het bovendien niet goed mogelijk na te gaan in hoeverre leerlingen van lessen hebben geleerd en de leerdoelen hebben behaald. De inspectie constateerde dat op circa twee van de drie scholen leerdoelen ontbreken of dermate globaal zijn, dat ze weinig betekenen voor de sturing van de inspanningen van de school. Op scholen waar wel bruikbare doelen beschikbaar zijn, zijn die algemeen gericht maar wel verder uitgewerkt, of specifiek vertaald in leerdoelen voor leerjaren of vakken en leergebieden (tabel 4). In het middelbaar beroepsonderwijs treft de inspectie relatief vaak dergelijke nader gespecificeerde leerdoelen aan, bijvoorbeeld vanuit de gebruikte methode. De rol die doelen spelen hangt echter samen met de mate waarin deze in het onderwijs verbonden worden met de beroepspraktijk en/of leefwereld van de leerlingen. De inspectie constateert dat dit in veel gevallen beperkt het geval is.

Tabel 4 Mate waarin scholen beschikken over uitgewerkte leerdoelen voor burgerschap (% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	PO	SO	VO	MBO
geen of (zeer) globale leerdoelen	72	60	71	30
enigszins uitgewerkte algemene doelen	9	30	21	10
gespecificeerde leerdoelen voor leerjaren en/of leergebieden	15	10	7	60
	N=33	N=10	N=14	N=10

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

## 4.2 Burgerschapsonderwijs in de praktijk

### *Frequentie*

De mate waarin scholen burgerschapsonderwijs programmeren blijkt onder meer uit de frequentie waarmee verschillende aspecten van sociale en maatschappelijke

<sup>5 1</sup> Zie Deel III, figuur 7; Bijlage A, tabel 7.

<sup>5 2</sup> Zie: Inspectie van het Onderwijs (2008), *De Staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

<sup>5 3</sup> Zie Deel III, figuur 3; Bijlage A, tabel 3a/b.

vorming aandacht krijgen. Uit het vragenlijstonderzoek onder schoolleiders blijkt het leren van sociale vaardigheden en omgangsregels een belangrijke rol te spelen: op vrijwel alle scholen in het basisonderwijs en speciaal onderwijs, en op twee van de drie scholen voor voortgezet onderwijs komt dit wekelijks tot dagelijks aan de orde. Ook het bevorderen van basiswaarden krijgt op de meeste scholen voor basisonderwijs en speciaal onderwijs wekelijks of dagelijks aandacht. Beide onderwerpen komen in het voortgezet onderwijs wat minder frequent aan de orde. In alle sectoren spelen thema's als leren over andere culturen en democratie een minder grote rol. Zo krijgt het thema democratie op veel scholen maandelijks of enkele keren per jaar aandacht. De helft of meer van de scholen geeft aan dat leren over andere culturen maandelijks of minder vaak aan bod komt. Verder geven twee van de drie schoolleiders in het basisonderwijs en speciaal onderwijs aan vaak situaties op school te benutten om te oefenen met burgerschap. In het voortgezet onderwijs is dat op circa de helft van de scholen het geval (tabel 5). Er zijn weinig tot geen schoolleiders die genoemde thema's helemaal niet behandelen.<sup>5 4</sup> Deze situatie komt overeen met het beeld dat de inspectie in de afgelopen jaren rapporteerde,<sup>5 5</sup> en waaruit deze verschillen in aandacht voor verschillende thema's al langere tijd naar voren komen.

Tabel 5 Mate waarin scholen aandacht geven aan thema's burgerschapsonderwijs (% per categorie en sector, rapportage schoolleider)

		PO	SO	VO
Leren sociale vaardigheden	Eens / enkele keren per jaar	0	3	8
	Maandelijks	5	0	26
	Wekelijks / dagelijks	95	97	66
Leren omgangsregels (beleefdheid en fatsoen)	Eens / enkele keren per jaar	2	6	13
	Maandelijks	8	0	13
	Wekelijks / dagelijks	89	94	74
Leren over andere culturen	Eens / enkele keren per jaar	16	41	37
	Maandelijks	39	26	45
	Wekelijks / dagelijks	45	32	18
Leren over basiswaarden	Eens / enkele keren per jaar	7	9	19
	Maandelijks	11	6	34
	Wekelijks / dagelijks	82	85	47
Leren over democratie	Eens / enkele keren per jaar	40	47	29
	Maandelijks	33	32	42
	Wekelijks / dagelijks	27	21	29
Leren over burgerschap binnen godsdienstonderwijs	Eens / enkele keren per jaar	20	50	39
	Maandelijks	18	15	11
	Wekelijks / dagelijks	62	35	50

<sup>5 4</sup> Zie Deel III, figuur 8; Bijlage A, tabel 8.

<sup>5 5</sup> Zie opeenvolgende edities van de *Staat van het Onderwijs*.

Leren door school als oefenplaats	Eens / enkele keren per jaar	21	27	40
	Maandelijks	16	6	13
	Wekelijks / dagelijks	63	68	47
		N=85-87	N=34	N=38

\*) Categorie 'eens/enkele keren per jaar' gebaseerd op samenvoeging van oorspronkelijke categorieën 'Niet, krijgt geen aandacht' en 'Ja, eens of enkele keren per jaar'.

Bron: Kohnstamm Instituut, 2016 (bewerking Inspectie van het Onderwijs, 2016)

De inspectie stelde op vrijwel alle scholen waarop ze onderzoek deed vast dat burgerschap tenminste meerdere keren per jaar aandacht krijgt. Afhankelijk van hoe de school daar invulling aan geeft, is dit met een meer of minder grote frequentie het geval. Waar het accent ligt op projecten en op burgerschapsthema's gerichte lessen, zoals vanuit reguliere lesmethoden, komt het veelal meerdere keren per jaar of maandelijks aan de orde. Op scholen die het schoolklimaat en aanleidingen bij leerlingen of in de actualiteit een grote plaats geven, is dat vaak wekelijks of vaker. Ook verschilt de aandacht over de leerjaren. In het primair onderwijs ligt het accent doorgaans op de bovenbouw, en in het voortgezet onderwijs vaak in projecten en activiteiten die in de onderbouw geprogrammeerd zijn. Het aanbod in de bovenbouw heeft dan vaak een meer incidenteel karakter.

### *Invulling*

Burgerschapsvorming kan op uiteenlopende manieren worden ingevuld. De keuzes die scholen daar (al of niet bewust) in maken, bepalen hoe dat in het aanbod zichtbaar is. Het kan bijvoorbeeld gaan om een integrale benadering, toespitsing via onderdelen uit verwante vakken, specifieke activiteiten (bijv. gastlessen), thematische of vakoverstijgende activiteiten gericht op burgerschapsonderwerpen (bijv. projecten) of buitenschoolse activiteiten, en combinaties daarvan. Burgerschapsvorming kan dus allerlei vormen aannemen.

Het onderzoek onder schoolleiders laat zien dat dit in de praktijk ook het geval is.<sup>5 6</sup> Verreweg de meeste scholen voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs (circa 85 procent en meer) noemen het schoolklimaat als instrument voor sociale en maatschappelijke vorming. Door de onderlinge omgang en sfeer wil de school, zo geven schoolleiders aan, invulling geven aan burgerschapsonderwijs. Hoewel ook in het middelbaar beroepsonderwijs op het schoolklimaat wordt gewezen, maken verreweg de meeste scholen gebruik van een apart vak (zie hierna). Daarnaast komt burgerschapsvorming ook op andere plaatsen in het curriculum naar voren: in één of meer vakken, in projecten of in buitenschoolse activiteiten. Beide laatste vormen worden vaak in het voortgezet onderwijs gebruikt. Vakken waar onderdelen van burgerschapsvorming aan de orde komen zijn met name wereldoriëntatie in het basisonderwijs en speciaal onderwijs, en de maatschappijvakken (zoals aardrijkskunde en geschiedenis) in het voortgezet onderwijs. Veel basisscholen gebruiken ook godsdienst en levensbeschouwing als plaats om aandacht aan burgerschapsvorming te geven. In alle sectoren (met uitzondering van het middelbaar beroepsonderwijs) noemt circa de helft van de schoolleiders eveneens sport en bewegingsonderwijs en vakken als drama en beeldende vorming.<sup>5 7</sup>

In het middelbaar beroepsonderwijs neemt het onderdeel Loopbaan en burgerschap een centrale plaats in. Deze expliciete verbinding tussen inhoud en structuur maakt tevens inzichtelijk waarom het middelbaar beroepsonderwijs, in vergelijking met

<sup>5 6</sup> Zie Deel III, figuur 9a; Bijlage A, tabel 9a.

<sup>5 7</sup> Zie Deel III, figuur 9b; Bijlage A, tabel 9b.

andere sectoren, op de eerder besproken aspecten van planmatigheid en explicitering op het eerste gezicht een wat ander beeld laat zien. Zoals opgemerkt betekent dat echter niet dat in bijvoorbeeld visie, uitwerking of doelgerichtheid niet eveneens aanzienlijke verschillen tussen opleidingen en instellingen bestaan.

Al eerder kwam naar voren dat scholen vaak een weinig uitgewerkte visie hebben op de invulling van burgerschapsvorming en de doelen die ze nastreven, en de inhoud en aanpak om dat te bereiken vaak uit van elkaar losstaande activiteiten bestaan. Naar mate burgerschapscompetenties, zoals scholen aangeven, op meer plaatsen in het curriculum bevorderd worden, zijn afstemming en sturing, en planmatige en doelgerichte aanpak meer van belang.

De inspectie constateerde dat daar op de meeste scholen waar ze de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in kaart bracht, weinig sprake van is. Op een minderheid van de scholen is geen sprake van een gepland en intentioneel aanbod, hoewel inhouden en praktijken herkenbaar zijn die passen bij de wettelijke burgerschapsopdracht. Op vrijwel alle scholen, ook als een gericht aanbod ontbreekt, zijn dus vormen van burgerschapsonderwijs zichtbaar. De situatie die de inspectie op de meeste scholen aantreft (variërend naar sector: circa de helft tot driekwart) bestaat uit een aanbod dat invulling geeft aan de wettelijke opdracht en kerndoelen, dat in aparte activiteiten of verdisconteerd in andere elementen van het curriculum is opgenomen. Van een samenhangend en rijk ingevuld aanbod, met doorlopende leerlijnen tussen leergebieden en/of leerjaren, zo bleek uit het onderzoek van de inspectie op scholen, is echter weinig sprake (tabel 6).

Een en ander stemt overeen met het beeld dat de inspectie in de afgelopen jaren regelmatig vaststelde. Scholen geven vrijwel allemaal invulling aan de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap, maar de kwaliteit daarvan laat veel ruimte voor verbetering.<sup>5 8</sup> Gebrek aan samenhang, resultaatgerichtheid, sturing en (zoals verderop aan de orde komt) inzicht in wat leerlingen leren, zijn daarbij belangrijke aandachtspunten.

Bij de vormgeving van burgerschapsonderwijs wordt doorgaans een mix van uiteenlopende materialen of werkwijzen gebruikt. Het aanbod van scholen wordt op de meeste scholen ingevuld vanuit (onderdelen van) lesmethoden, en door projecten, excursies of gastlessen. In het basis- en voortgezet onderwijs worden vaak projecten gebruikt, en in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs gastlessen. Ook gaan scholen, onder meer in het basisonderwijs, op excursie, zoals in de vorm van een bezoek aan bijvoorbeeld een rechtbank, het parlement of Kamp Westerbork (tabel 7). Scholen voor speciaal onderwijs geven aan dat beschikbare methoden niet altijd op de kenmerken van de leerlingenpopulatie zijn afgestemd. In bijvoorbeeld projecten is dat gemakkelijker te realiseren. Soms ontwikkelen scholen hun eigen aanbod. Wanneer de aandacht voor burgerschap plaatsvindt vanuit een methode, kan de toepassing daarvan in het leven van leerlingen extra aandacht vragen. In het middelbaar beroepsonderwijs, waarbij dan ook de betekenis voor de beroepspraktijk van belang is, ziet de inspectie dat de toegevoegde waarde voor het beroep niet altijd duidelijk wordt. Hoewel vanuit de methode dan wel de beoogde doelen (kwalificaties) aan de orde komen, is onduidelijk wat het leereffect is.

Het onderzoek onder leraren laat zien dat voor burgerschapsvorming niet altijd lesmateriaal wordt gebruikt. In verreweg de meeste gevallen is dat echter wel het geval.<sup>5 9</sup> Vaak is dat een specifieke methode, bijvoorbeeld gericht op sociale vaardigheden. In het voortgezet onderwijs is dat minder het geval; vo-leraren geven relatief vaak aan onderdelen uit methoden voor andere vakken te gebruiken. In

---

<sup>5 8</sup> Vgl. opeenvolgende edities van de *Staat van het Onderwijs*.

<sup>5 9</sup> Zie Deel III, figuur 9c/d; Bijlage A tabel 9c/d.

wisselende mate en variërend per sector wijzen leraren tevens op andere leermiddelen, zoals materiaal uit projecten, zelf ontwikkeld materiaal of algemeen lesmateriaal, zoals Schooltv. 6 0

Tabel 6 Mate van samenhang in het aanbod burgerschapsonderwijs  
(% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	PO	SO	VO	MBO
Incidenteel aanbod	27	30	14	0
Gepland aanbod, weinig samenhang	45	70	85	70
Gepland aanbod, samenhang over leerjaren/leergebieden	27	0	0	30
	N=33	N=10	N=14	N=10

\*) Categorie 'incidenteel aanbod' omvat tevens de oorspronkelijke categorie 'Niet'.

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

Tabel 7 Aard van het aanbod burgerschapsonderwijs  
(% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	PO	SO	VO	MBO
<i>School maakt gebruik van ...</i>				
Lesmethode	76	30	64	70
Projecten	70	40	86	40
Gastlessen	39	20	71	60
Excursies	67	50	43	40
	N=33	N=10	N=14	N=10

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### *Maatschappelijke stage*

Een van de middelen voor sociale en maatschappelijke ontwikkeling van leerlingen bestaat uit daadwerkelijke kennismaking met de samenleving buiten de school. Dergelijke buitenschoolse activiteiten kunnen op verschillende manieren worden ingevuld, zoals de al genoemde excursies, of in de vorm van stage. In het voortgezet onderwijs was het verrichten van een zgn. maatschappelijke stage, gericht op het kennismaken met en het leveren van een bijdrage aan de samenleving tot schooljaar 2014/15 een wettelijk verplicht onderdeel van het curriculum.

In inspectieonderzoek onder schoolleiders geven de meeste van hen aan de maatschappelijke stage aan te bieden. Ook nadat deze het verplichte karakter verloor, continueren twee van de drie scholen de maatschappelijke stage of zijn – gevraagd naar hun voornemens voor het volgende schooljaar<sup>6 1</sup> – van plan dat te

6 0 Schooltv is een programma van de publieke omroep, bestemd voor uiteenlopende leeftijdsgroepen. In rubrieken zoals Samenleving, maar ook Geschiedenis en Aardrijkskunde, worden aan burgerschap gerelateerde onderwerpen aangeboden, zoals bijvoorbeeld persvrijheid, godsdiensten, eenzaamheid, waarden en normen, terrorisme enz.

6 1 In de periode dat de gegevensverzameling voor dit onderzoek werd uitgevoerd, is schoolleiders gevraagd naar de voornemens rond het aanbieden van de maatschappelijke stage in het eerstvolgende schooljaar, te weten 2016/17.

doen (tabel 8).<sup>6 2</sup> De maatschappelijke stage is voor leerlingen in vrijwel alle leerjaren en relatief vaak in het tweede en derde leerjaar geprogrammeerd.

Tabel 8 Mate waarin scholen voor voortgezet onderwijs gebruik maken van de maatschappelijke stage (% per schooljaar, zelfrapportage schoolleiders)

	2014-2015	2015-2016	2016-2017 <sup>6 3</sup>
Ja	78	69	63
Nee	22	31	28
Onbekend	n.v.t.	n.v.t.	10
	N=116	N=116	N=116

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

Scholen die in schooljaar 2015/16 geen maatschappelijke stage in het programma hadden opgenomen noemen daarvoor als reden vooral het verdwijnen van het verplichte karakter daarvan, of beperkingen van tijd of geld.<sup>6 4</sup> Een op de drie scholen die dat jaar wel de stage aanbood, voerde volgens de schoolleider aanpassingen door in de omvang van de stage of in de klassen die een stage volgen.<sup>6 5</sup> De omvang van de stage bedraagt, variërend per leerjaar, gemiddeld zo'n 10 tot 30 uur, en nam sinds het verdwijnen van de wettelijke verplichting met gemiddeld ongeveer één uur af. Schoolleiders van scholen die aangeven geen maatschappelijke stage aan te bieden, wijzen in de meeste gevallen op alternatieve invullingen, zoals het meedoen aan goede-doelen-acties of activiteiten voor de school (zoals praktische taken in het schoolgebouw of de organisatie van een werkweek).<sup>6 6</sup>

De achtergrondkenmerken van scholen die volgens het onderzoek onder schoolleiders in Deel III al of niet een maatschappelijke stage aanbieden (zoals schooltype, schoolgrootte, stedelijkheid of armoedegebied)<sup>6 7</sup> lijken geen rol te spelen. Evenmin blijkt een verband tussen het aanbieden van een maatschappelijke stage en het meer of minder belangrijk vinden van burgerschapsonderwijs.<sup>6 8</sup> Uit analyse van door de inspectie verzamelde gegevens blijken evenmin verschillen tussen beide groepen in de visie op burgerschapsonderwijs of de aandacht die de school daar in de praktijk aan geeft. Wel is enig verschil zichtbaar bij de inzet van lesmateriaal en de mate waarin met uitgewerkte doelen wordt gewerkt (beide minder vaak op scholen met een maatschappelijke stage) maar van stelselmatige verschillen is ook op deze punten geen sprake.

Stages komen voor in verschillende vorm. Invullingen naar keuze van de leerling, veel kleine projecten in de leefomgeving van de leerling, één-dag-stages en groepsgewijze uitvoering van een door de school georganiseerd project zijn veel voorkomende vormen.<sup>6 9</sup> Vaak kunnen leerlingen (al dan niet met begeleiding) zelf een stageplek zoeken of een keuze maken uit het aanbod van de school of een bemiddelaar.<sup>7 0</sup>

<sup>6 2</sup> Zie ook Deel III, figuur 15; Bijlage A, tabel 15. De hier en in Deel II gerapporteerde schattingen liggen overwegend in dezelfde orde van grootte; verschillen kunnen worden toegeschreven aan steekproeffluctuatie.

<sup>6 3</sup> Zie noot 61.

<sup>6 4</sup> Zie Bijlage A, tabel C.

<sup>6 5</sup> Zie Bijlage A, tabel G,H. Uit door de inspectie verzamelde gegevens blijkt de omvang over de meeste leerjaren (met circa 1 uur) enigszins te zijn afgenomen. Als gevolg van steekproeffluctuatie moet deze schatting als een globale indicatie worden beschouwd.

<sup>6 6</sup> Zie Bijlage A, tabel D, E.

<sup>6 7</sup> Het betreft de zgn. APC-gebieden (armoedeprobleemcumulatiegebieden).

<sup>6 8</sup> Zie Bijlage A, tabel 15b, 24.

<sup>6 9</sup> Zie Bijlage A, tabel Ka/b.

<sup>7 0</sup> Zie Bijlage A, tabel Ja/b.

Hoewel de meeste schoolleiders desgevraagd aangeven dat er een koppeling bestaat tussen de stage en het onderwijs op school, antwoordt slechts de helft van de leraren dat dit het geval is.<sup>7 1</sup> De verbinding tussen stage en school vindt plaats in specifieke vakken, mentorlessen of aparte projectweken. De begeleiding van leerlingen, zo geven schoolleiders aan, krijgt vorm in gezamenlijke voorbereidende activiteiten en door reflectie en feedback op de ervaringen van de leerlingen.<sup>7 2</sup> Waar het om lessen gaat, zeggen leraren die vooral te gebruiken om leerlingen te laten nadenken over wat de stage voor henzelf en anderen betekende, en voor feedback. Elementen als voorbereiding van de stage, het kiezen van leerdoelen of het leggen van een verbinding tussen lesstof en stage-ervaringen spelen minder een rol.<sup>7 3</sup> Om een beeld te krijgen van wat leerlingen in de stage leren maken scholen vaak gebruik van een door leerlingen gemaakte opdracht of portfolio.<sup>7 4</sup>

Over de bijdrage van de maatschappelijke stage aan burgerschapsvorming wordt door leraren en schoolleiders over het algemeen positief (variërend tussen 'redelijk' en 'veel') geoordeeld.<sup>7 5</sup> Beiden denken dat leerlingen van de maatschappelijke stage sociale vaardigheden leren, de waarde van vrijwilligerswerk leren inzien en kennismaken met andere groepen en leefwijzen. Een resultaat is ook de bevordering van het gevoel van eigenwaarde. Leraren wijzen vaker op deze opbrengsten, en noemen ook andere, zoals besef van normen en waarden.<sup>7 6</sup> De inspectie constateerde in het onderzoek op scholen dat vaak niet duidelijk is waarop de school haar indrukken baseert, of dat inzicht in resultaten ontbreekt. Geobjectiveerde en schooloverstijgende gegevens zijn niet beschikbaar.

De opbrengsten die leraren en schoolleiders zien, sluiten aan bij de doelen die scholen volgens beide groepen nastreven met de maatschappelijke stage. Het vergroten van maatschappelijke betrokkenheid en het leveren van een bijdrage aan de samenleving worden vrijwel algemeen als belangrijke doelen aangewezen. Ook vinden de meeste leraren en schoolleiders bevordering van communicatieve vaardigheden en zelfvertrouwen belangrijk.<sup>7 7</sup> In het onderzoek op scholen constateerde de inspectie dat de leerdoelen van de maatschappelijke stage doorgaans alleen globaal of zeer globaal worden geformuleerd, en veelal niet verder zijn uitgewerkt. Hoewel de scholen in meerderheid aangeven de waarde van de maatschappelijke stage te zien en vaak positief over de stage gesproken wordt, stelde de inspectie tevens vast dat gegevens die daar een beeld van kunnen geven meestal ontbreken.

#### *Aandacht voor diversiteit en de basiswaarden van de democratische rechtsstaat*

Een van de expliciet onderscheiden aspecten van de wettelijke burgerschapsopdracht is het leren omgaan met diversiteit. Het leren omgaan met verschillen tussen mensen en de diversiteit waarvan in een plurale samenleving op allerlei manieren sprake is, is daarmee een belangrijke taak van het onderwijs. Zoals in het voorafgaande naar voren kwam, blijkt dat ook uit de doelen die schoolleiders en leraren belangrijk vinden. Toegespitst op belangrijke dimensies van diversiteit (etnisch, religieus en seksueel) ging de inspectie in de schoolonderzoeken na in hoeverre het thema diversiteit aandacht krijgt. Dat blijkt op de meeste scholen het geval. Scholen schenken er aandacht aan wanneer de school daarvoor aanleiding ziet (zoals in het speciaal onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs) of tenminste eens of enkele keren per jaar vanwege afspraken daarover en als er aanleiding voor is (zoals in basisonderwijs en voortgezet onderwijs). Dat de aandacht voor

---

<sup>7 1</sup> Zie Bijlage A, tabel La/b.

<sup>7 2</sup> Zie Bijlage A, tabel M, N.

<sup>7 3</sup> Zie Deel III, figuur 17; Bijlage A, tabel 17.

<sup>7 4</sup> Zie Bijlage A, tabel Oa/b.

<sup>7 5</sup> Zie Bijlage A, tabel Pa/b.

<sup>7 6</sup> Deel III, figuur 18; Bijlage A, tabel 18a/b.

<sup>7 7</sup> Deel III, figuur 16; Bijlage A, tabel 16a/b.



diversiteit in speciaal onderwijs vaker reactief is, hangt deels samen met het feit dat niet voor alle doelgroepen lesmethoden beschikbaar zijn en ook wijzen scholen op de ontwikkelfase van (een deel van) de leerlingen, die behandeling van deze thema's bemoeilijkt. In het basisonderwijs komen de verschillende onderwerpen vaak aan de orde bij vakken als aardrijkskunde, geschiedenis en biologie, en in het voorgezet onderwijs bij vakken als maatschappijleer, geschiedenis of godsdienst. Etnische diversiteit krijgt veelal aandacht als scholen daarvoor aanleiding zien.

In inspectieonderzoek onder schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs geven deze aan dat culturele en etnische diversiteit op circa twee van de drie scholen eens of enkele keren per jaar aan de orde komt, en op andere scholen vaker. Seksuele diversiteit krijgt minder frequent aandacht, en godsdienstige diversiteit gemiddeld genomen vaker (tabel 9).

Tabel 9 Mate waarin scholen aandacht geven aan maatschappelijke diversiteit (% per categorie en sector, rapportage schoolleider)

		PO	VO
Culturele diversiteit	Eens / enkele keren per jaar	63	58
	Maandelijks	23	27
	Wekelijks / dagelijks	14	16
Etnische diversiteit	Eens / enkele keren per jaar	69	71
	Maandelijks	18	16
	Wekelijks / dagelijks	13	13
Godsdienstige / levensbeschouwelijke diversiteit	Eens / enkele keren per jaar	47	44
	Maandelijks	22	20
	Wekelijks / dagelijks	31	36
Seksuele diversiteit	Eens / enkele keren per jaar	88	84
	Maandelijks	10	13
	Wekelijks / dagelijks	3	3
		N=177	N=116

\*) Categorie 'eens/enkele keren per jaar' omvat tevens de oorspronkelijke (over het algemeen weinig voorkomende) categorie 'Minder dan een keer per jaar'.

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

Hoewel het onderwerp radicalisering geen deel uitmaakt van de vraagstelling van dit onderzoek, hangt het er wel mee samen. Immers, wanneer van scholen, zoals in de afgelopen periode het geval was, wordt gevraagd radicalisering tegen te gaan, is burgerschapsvorming daartoe een voor de hand liggend instrument. Van belang is het onderkennen van radicalisering, maar meer nog het voorkomen ervan. Dat vraagt dat de school werk maakt van identiteitsontwikkeling, met aandacht voor de leerling en wat hem of haar bezig houdt, en de ingewikkelde vragen waar

confrontatie met botsende werelden, wereldbeelden en idealen jonge mensen soms voor plaatst. Sociale en maatschappelijke vorming, met aandacht voor kleine deugden en grote waarden, diversiteit en gemeenschap, democratie en mensenrechten, rechtsstaat en godsdienst, en alles wat daarbij hoort, biedt dan bij uitstek het middel dat jonge mensen kan helpen hun weg te vinden in een complexe en soms onzekere wereld.

In het onderzoek op scholen ging de inspectie daarom na in hoeverre deze met uitingen van radicalisering worden geconfronteerd, in de vorm van bijvoorbeeld extreme uitingen van leerlingen of uitreis naar conflictgebieden.<sup>7 8</sup> Op de meeste scholen is dat niet het geval, maar in met name het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs kwam naar voren dat enkele van de onderzochte scholen daarmee te maken hadden (tabel 10).<sup>7 9</sup> Het gaat daarbij om bijvoorbeeld radicale uitspraken, het (gaan) dragen van gezichtsbedekkende kleding of zorgen rond het uitreizen van een leerling. Scholen die daarmee te maken kregen, geven aan daarop alert te zijn en mogelijke situaties binnen de school te bespreken, en waar nodig anderen partijen in te schakelen. Ook komt naar voren dat behoefte bestaat aan meer deskundigheid. Daarnaast geven scholen aan met betrokkenen in gesprek te gaan, en er in het onderwijs aandacht aan te besteden. Daarnaast spelen ook in het algemeen thema's als respect en dialoog, omgaan met vooroordelen en diversiteit een rol, zoals de reactie op de vraag waarom de school aandacht aan burgerschap geeft en de doelen die ze daarbij nastreeft, duidelijk maakt.<sup>8 0</sup>

De inspectie ging op scholen na in hoeverre beide elementen – algemene, proactieve aandacht, en aandacht voor problemen als die zich voordoen – in de praktijk zichtbaar zijn. De thema's waarom het gaat worden zichtbaar in de mate waarin scholen in hun onderwijs aandacht geven aan het bevorderen van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, zoals gelijkwaardigheid, verdraagzaamheid en het afwijzen van discriminatie. In meer specifieke vorm gaat het om gerichte aandacht voor uitingen van leerlingen die in strijd zijn met basiswaarden. Dergelijke uitingen moeten overigens niet zonder meer als risico op radicalisering begrepen worden. Immers, maatschappelijk conflict en confrontatie met botsende werelden zijn onderdeel van het proces identiteitsvorming en komen soms naar voren in radicale uitingen. Dan is echter wel van belang dat de school daarvoor oog heeft, het gesprek aangaat en zo nodig grenzen stelt. Aandacht voor uitingen die strijdig zijn met basiswaarden is dus evenzeer van belang.

De inspectie stelde vast dat de meeste scholen op een of andere wijze aandacht geven aan zowel strijdigheid met basiswaarden als bevordering van basiswaarden in het algemeen (tabel 11). Voor het tegengaan van strijdigheid met basiswaarden is dat in het basisonderwijs wat minder vaak dan elders het geval, en voor het speciaal onderwijs is er minder aandacht voor bevordering van basiswaarden in het algemeen. Voor het merendeel van de scholen geldt dat basiswaarden echter tenminste eens of enkele keren per jaar aan orde komen en dat daarover afspraken zijn (vaak in het basisonderwijs en middelbaar beroepsonderwijs) of wanneer daarvoor aanleiding is (vooral in voortgezet en speciaal onderwijs).

---

<sup>7 8</sup> In het maatschappelijk debat in de periode waarin de gegevensverzameling plaats vond (vierde kwartaal 2015 en eerste helft 2016) trok met name de uitreis van jongeren naar Syrië aandacht. Overigens nam het aantal uitreizigers uit Nederland sinds begin 2016 af (NCTV, 2016). De maatschappelijke onrust vanwege spanningen in de Turks-Nederlandse gemeenschap medio juli 2016 en daarna, deed zich voor na afronding van de gegevensverzameling. Gedurende schooljaar 2014/15 kreeg de inspectie tien meldingen van radicalisering en in schooljaar 2015/16 vijf meldingen.

<sup>7 9</sup> Vanwege de opzet die voor de uitvoering van het onderzoek gekozen werd, zij opgemerkt dat deze aantallen niet als schatting van de aanwezigheid van uitingen van radicalisering in het Nederlandse onderwijs opgevat kunnen worden. Het onderzoek is opgezet om een dekkende beschrijving te geven van een doorsnede van het Nederlandse onderwijs op het terrein van burgerschap; voor een robuuste kwantitatieve schatting van de omvang van radicalisering zijn gegevens nodig die een verantwoorde generalisatie naar populatieniveau voor dit onderwerp toestaan.

<sup>8 0</sup> Zie Deel III, figuur 6a/b, figuur 13a; Bijlage A, tabel 6a/b, tabel 13a.

In het onderzoek onder leraren en schoolleiders melden deze enigszins te weten wanneer zich zaken als radicalisering onder leerlingen voordoen, en enigszins inzicht te hebben in de verschillen die leerlingen vanuit de situatie thuis ervaren.<sup>8 1</sup> Dat scholen een slag om de arm houden, blijkt niet alleen uit de voorzichtige antwoorden ('enigszins eens') maar ook uit de relatief geringe instemming van schoolleiders en leraren (hoewel de laatste wat meer) met de stelling dat de school weet hoe leerlingen over burgerschapsthema's denken.<sup>8 2</sup>

Toch geven scholen aan hier geen al te grote belemmeringen te zien voor hun onderwijs. Desgevraagd zeggen leraren en schoolleiders dat de 'moeilijke' onderwerpen waarover het bij burgerschap soms gaat, of het ontbreken van een veilig klimaat om daarover te spreken, niet al te zeer een belemmering vormen bij het geven van dit onderwijs. In het voortgezet onderwijs zijn schoolleiders over deze punten overigens wat minder positief dan leraren. Daar leidt burgerschap, net als in het middelbaar beroepsonderwijs, vaker tot lastige discussies.<sup>8 3</sup> Ook in de schoolonderzoeken constateerde de inspectie dat het behandelen van 'moeilijke' onderwerpen, zoals homoseksualiteit of de Holocaust, soms gevoelig kan liggen (tabel 12).

Tabel 10 Mate waarin scholen te maken hebben met radicalisering  
(% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	PO	SO	VO	MBO
Ja	3	0	21	20
Nee	97	100	79	80
	N=33	N=10	N=14	N=10

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

Tabel 11 Mate waarin scholen aandacht schenken aan bevorderen van basiswaarden van de democratische rechtsstaat, en aandacht schenken aan uitingen die strijdig zijn met basiswaarden van de democratische rechtsstaat (% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	niet/zelden	indien aanleiding	tenminste eens/ enkele keren per jaar	
PO				N=33
Bevorderen basiswaarden	0	18	82	
Aandacht strijdigheid basiswaarden	30	27	30	
SO				N=10
Bevorderen basiswaarden	50	30	20	
Aandacht strijdigheid basiswaarden	10	50	30	
VO				N=14
Bevorderen basiswaarden	0	79	21	
Aandacht strijdigheid basiswaarden	7	86	7	
MBO				N=10
Bevorderen basiswaarden	0	10	90	
Aandacht strijdigheid basiswaarden	10	20	70	

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

Tabel 12 Mate waarin behandelen van 'moeilijke' onderwerpen op scholen gevoelig ligt  
(% per categorie en sector, inspecteursoordelen)

	PO	SO	VO	MBO
--	----	----	----	-----

<sup>8 1</sup> Zie Deel III, figuur 12a; Bijlage A, tabel 12a/b.

<sup>8 2</sup> Zie Deel III, figuur 12a; Bijlage A, tabel 12a/b.

<sup>8 3</sup> Zie Deel III, figuur 14a; Bijlage A, tabel 14a/b.

Ja	24	20	14	50
Nee	76	80	79	50
	N=33	N=10	N=14	N=10

Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2016

### *Inzicht in resultaten*

Scholen hebben doorgaans weinig inzicht in de burgerschapsontwikkeling van leerlingen. Er zijn maar weinig scholen die gebruik maken van gestandaardiseerde instrumenten die een beeld geven van de verworven burgerschapscompetenties. Dat betekent dat voor zowel school als omgeving vaak onduidelijk is wat leerlingen hebben geleerd, en of dat aan de verwachtingen voldoet. Het betekent ook dat scholen vaak geen inzicht hebben in de effectiviteit van hun onderwijs.

In het onderzoek onder schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs antwoordt circa 85 procent op schoolniveau geen inzicht te hebben in de burgerschapsontwikkeling van de leerlingen. In het speciaal onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs is dat vaker (op zo'n 40 resp. 50 procent van de scholen) wel het geval.<sup>8 4</sup> Inzicht in resultaten is, zo geven schoolleiders aan, vooral gebaseerd op (hoewel weinig in het voortgezet onderwijs) gebruik van een leerlingvolgsysteem, gesprekken met leerlingen, leerlingenbesprekingen of registratie van grensoverschrijdend gedrag. In het middelbaar beroepsonderwijs wordt ook het portfolio-instrument vaak gebruikt.

Scholen die de ontwikkeling van leerlingen op het terrein van burgerschap niet volgen, laten dat over aan de leraren, zo geven schoolleiders aan.<sup>8 5</sup> Desgevraagd zeggen leraren dan met name te letten op vaardigheden en houdingen op het sociaal-emotionele domein. In het basis- en speciaal onderwijs betreft dat driekwart en meer van de leraren, in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs ruim de helft. Voor burgerschapskennis van leerlingen geldt een ander beeld: de meeste leraren in het basisonderwijs en speciaal onderwijs volgen die niet. In het voortgezet onderwijs is dat enigszins het geval, en in het middelbaar beroepsonderwijs zegt ruim driekwart de burgerschapskennis van leerlingen in beeld te hebben.<sup>8 6</sup> Vaak gaat het dan om realisering van het kwalificatiedossier.

Al met al hebben scholen beperkt inzicht in de resultaten van burgerschapsonderwijs. Voor zover dat inzicht beschikbaar is, gaat het vooral om sociaal-emotionele ontwikkeling. Voor de maatschappelijke vorming van leerlingen is dat veel minder of niet het geval. Scholen baseren zich vooral op indrukken van leraren of een leerlingvolgsysteem (voor de sociaal-emotionele ontwikkeling). Dat komt ook naar voren uit inspectieonderzoek onder schoolleiders in het basis- en voortgezet onderwijs: sociale vaardigheden worden vooral vastgesteld op basis van inschattingen van de leraar of (in het basisonderwijs) een leerlingvolgsysteem. Voor leren over andere culturen, democratie en waarden worden verwerkingsopdrachten en het beeld dat de leraar daarvan heeft genoemd. Daarnaast geven relatief veel scholen, zeker in het voortgezet onderwijs, aan geen leerresultaten vast te stellen.

De middelen die scholen gebruiken corresponderen met de onderwerpen waarover ze geïnformeerd zijn: relatief vaak toegepaste instrumenten, zoals leerlingenbesprekingen of een leerlingvolgsysteem bieden vooral informatie over de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, terwijl de beperkte inzet van toetsen en vragenlijsten begrijpelijk maakt waarom bijvoorbeeld weinig informatie over burgerschapskennis beschikbaar is.

Dit beeld wordt bevestigd door de schoolonderzoeken waarin de inspectie constateert dat scholen over het algemeen geen duidelijk inzicht hebben in wat

<sup>8 4</sup> Zie Deel III, figuur 10a; Bijlage A, tabel 10a.

<sup>8 5</sup> Zie Deel III, figuur 10a; Bijlage A, tabel 10a.

<sup>8 6</sup> Zie Deel III, figuur 10b; Bijlage A, tabel 10b.

leerlingen van het burgerschapsonderwijs leren. Wel geven scholen te kennen hiervan enigszins een beeld te hebben, en verwijzen dan vaak naar algemene indrukken, beelden van leraren en incidentele voorbeelden. De sociaal-emotionele ontwikkeling (waarbij vaak eveneens gevolgd wordt welke leerlingen extra zorg vragen) is daarop een uitzondering. Scholen gebruiken daarvoor vaak een leerlingvolgsysteem. Van de meer algemene sociale ontwikkeling van leerlingen bestaat doorgaans geen goed beeld, en er zijn maar weinig scholen die inzicht hebben in de maatschappelijke competenties van leerlingen. Ook van inzicht in wat leerlingen van het onderwijs hebben geleerd is doorgaans geen sprake. De meeste scholen gebruiken geen gestandaardiseerde instrumenten waarmee de vorderingen van leerlingen worden gevolgd. Evenmin maken scholen analyses die inzicht kunnen geven of en in hoeverre de doelen van burgerschapsonderwijs zijn behaald.

### **4.3 Randvoorwaarden en belemmeringen**

Om inzicht te krijgen in de aangrijpingspunten voor verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs is in de onderzoeken op scholen en het onderzoek onder schoolleiders en leraren ook aandacht geschonken aan de randvoorwaarden waarbinnen scholen de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen moeten invullen, en mogelijk beperkende factoren die zich daarbij zouden kunnen voordoen. Van dergelijke belemmerende factoren is in de beleving van scholen slechts beperkt sprake. Voor de meeste belemmeringen die mogelijk zouden zijn en aan scholen zijn voorgelegd, geven schoolleiders en leraren aan dat deze zich niet of beperkt voordoen.<sup>8 7</sup> Scholen noemen (wisselend naar sector) met name gebrek aan lesmateriaal, financiële middelen en deskundigheid als probleem. In het speciaal en voortgezet onderwijs wijzen schoolleiders daarbij ook op de kennis en vaardigheden van leraren. Verder wordt soms de beperkte ondersteuning (zoals door schoolleiding of schoolbestuur) genoemd. Soms wordt ook onduidelijkheid genoemd over wat van de school wordt verwacht, het accent op cognitieve prestaties of specifieke kenmerken van de school, zoals wisseling in de schoolleiding of andere onderwerpen die prioriteit vragen. Zoals gezegd is van sterk ervaren belemmeringen echter geen sprake. Al eerder kwam naar voren dat, hoewel burgerschap soms over gevoelige kwesties gaat, leraren en schoolleiders ook daar geen al te grote belemmeringen ervaren. Overigens melden docenten en leraren in het voortgezet onderwijs wat vaker belemmeringen dan in andere sectoren het geval is. Ook rapporteren leraren doorgaans wat vaker belemmeringen dan schoolleiders doen.<sup>8 8</sup>

De inspectie herkent de belemmeringen die in het onderzoek onder leraren en schoolleiders worden genoemd, en de beperkingen waartoe die leiden. In de evaluatie van de invulling van het burgerschapsonderwijs op de onderzochte scholen signaleert de inspectie bovendien andere punten die aandacht vragen. Een daarvan is de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de context waarin de school het onderwijs geeft. Het kan dan gaan om een overwegend homogene leerlingenpopulatie, die de behandeling van onderwerpen als diversiteit en verschil bemoeilijkt, maar evenzeer om soms grote diversiteit in leerlingenachtergrond, verschillen tussen de opvattingen van school en thuis, of een schoolklimaat dat onvoldoende veiligheid biedt. Een ander punt dat aandacht vraagt is samenhang en afstemming, waarvan vaak weinig of geen sprake is, en het ontbreken van afspraken en sturing. Veel scholen werken vanuit globaal uitgewerkte visies en volgen de uitwerking van de gebruikte lesmethode. Een samenhangende leerlijn, waarin leerdoelen zijn geconcretiseerd en vertaald naar aanpakken en inhouden, en afgestemd tussen leerjaren en vakken ontbreekt. Daarnaast signaleert de inspectie

---

<sup>8 7</sup> Zie Deel III, figuur 14a; Bijlage A, tabel 14a/b.

<sup>8 8</sup> Zie Deel III, figuur 14a/b/c; Bijlage A, tabel 14a/b/c.

dat deskundigheid en betrokkenheid van leraren centrale factoren zijn, waarin zich niet alleen tussen, maar ook binnen scholen aanzienlijke verschillen voordoen. Niet alle leraren gaan op vergelijkbare wijze met burgerschapsvorming om, en verschillen in de mate waarin ze zich ermee vertrouwd voelen, er invulling aan geven en er aandacht aan schenken. Die verschillen worden versterkt door het leerkracht-afhankelijke karakter van burgerschapsonderwijs waarvan vaak sprake is. Naast externe belemmerende factoren zoals eerder genoemd, ziet de inspectie ook schoolinterne factoren, in de vorm van beperkte of ontbrekende samenhang, doelgerichtheid en sturing. Dat impliceert eveneens dat niet altijd duidelijk is waar de school naar streeft, zodat onduidelijk is welke verwachtingen en ambities binnen scholen leven. Onduidelijk is dan op grond waarvan de school het onderwijs en de resultaten daarvan beoordeelt, en waarop (on)tevredenheid over de situatie is gebaseerd.

Meer specifiek ziet de inspectie dat op scholen voor speciaal onderwijs vaak geen duidelijk beeld bestaat van de mate waarin het aanbod invulling geeft aan burgerschap, en vooral aan de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen wordt gedacht. Zoals al naar voren kwam missen scholen methoden die aansluiten bij de kenmerken van de leerlingenpopulatie. Ook zien scholen soms weinig erkenning van de specifieke kenmerken van de leerlingenpopulatie in het speciaal onderwijs en de (on)mogelijkheden die daarin meekomen. Dat scholen deze belemmering ervaren hangt, zo constateert de inspectie, samen met het belang van ontwikkeling van een doordachte visie op burgerschapsonderwijs. Naar mate scholen meer invulling geven aan concretisering van leerdoelen die passen bij de behoeften van leerlingen, de context waarin die leven en de visie van de school op wat burgerschap in het leven van de leerlingen vraagt, doet deze belemmering zich minder voor.

In het middelbaar beroepsonderwijs kunnen, naast de punten die al naar voren kwamen, eveneens de verbinding met de overige vakken, de aansluiting bij de beroepspraktijk en de beschikbare tijd worden genoemd. Het element van afstemming speelt eveneens een rol in de afstemming op het voorafgaande aanbod op de middelbare school. De inspectie ziet daarnaast de bekwaamheid van leraren, bijvoorbeeld om lastige onderwerpen te bespreken, de diversiteit van de leerlingenpopulatie en de beschikbaarheid van voldoende lesmateriaal als punten die aandacht vragen. Tenslotte komt ook in het middelbaar beroepsonderwijs het belang van een concreet uitgewerkte, overkoepelende visie op wat de opleiding bereiken wil, die leraren richting geeft en zichtbaar maakt wat de instelling van leerlingen verwacht, naar voren.

De randvoorwaarden die bijdragen aan realisering van goed burgerschapsonderwijs zoals scholen die noemen, weerspiegelen grotendeels de belemmeringen die scholen ervaren. Naar voren komen de beschikbaarheid van voldoende tijd en middelen, en een heldere visie op wat de school bereiken wil, met een duidelijke aanpak, afspraken en sturing binnen de school. Daarnaast wijzen scholen op het belang van een open en veilig schoolklimaat als voorwaarde voor sociale en maatschappelijke vorming.

De inspectie constateert daarnaast op meer algemeen niveau belemmeringen die de ontwikkeling van effectief burgerschapsonderwijs remmen. Niet alleen blijken scholen vaak nog weinig concreet te maken wat ze onder burgerschap verstaan maar ook van een duidelijke aanpak om die leerdoelen te bereiken is weinig sprake. Daarbij speelt het ontbreken van een doordachte, op realisering van burgerschapsdoelen toegespitste didactiek een belangrijke rol. Die beperking speelt niet alleen op het niveau van de school, waar de verbinding tussen lesinhoud, manieren om die over te brengen en het klimaat dat daarvoor nodig is, vaak weinig

aandacht krijgt. Ook de beschikbaarheid van methoden vraagt aandacht. Hoewel enig materiaal beschikbaar is, bestaat behoefte aan lesmethoden en aanpakken die gebruikt kunnen worden voor gerichte, stelselmatige verwerving van burgerschapscompetenties. Dat maakt verdere ontwikkeling van doordachte methoden, gebaseerd op kennis van effectief gebleken didactische aanpakken van belang. Een vraag is bovendien in hoeverre inzet op beperkte, vaak projectmatige aanpakken (zoals gastlessen, kortlopende projecten of nascholingsactiviteiten) die vaak eenmalig worden aangeboden en slechts beperkt met het bredere curriculum van de school verbonden zijn, voorzien in de behoefte aan effectieve methoden voor de verwerving van burgerschapscompetenties.

Een belangrijk aandachtspunt is het beperkte inzicht in de resultaten van burgerschapsonderwijs. Deze beperking speelt, zoals al naar voren kwam, niet alleen op het niveau van scholen, die vaak weinig inzicht hebben in de burgerschapskennis en vaardigheden van leerlingen. Ook voor het Nederlandse onderwijsbestel is weinig informatie beschikbaar over de burgerschapscompetenties van leerlingen. Zeker in vergelijking met de sturingsgegevens voor het cognitieve domein valt op dat het inzicht in de stand van zaken en ontwikkeling van sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen in het funderend onderwijs bescheiden is. Daarbij speelt ook de beperkte beschikbaarheid van meetinstrumenten een rol. Hoewel wel enig materiaal beschikbaar is, is het aanbod van instrumenten voor scholen waarmee de burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart gebracht kunnen worden en de ontwikkeling daarvan gevolgd kan worden, beperkt.

## **5. Conclusies en beantwoording onderzoeksvraag**

Op basis van een geïntegreerde weging van de bevindingen uit de inspectieonderzoeken op scholen en het onderzoek naar de opvattingen van schoolleiders en leraren komt de inspectie tot de volgende antwoorden op de in hoofdstuk 2 genoemde onderzoeksvragen.

### **Visie, planmatigheid en doelen**

*In hoeverre beschikken scholen over een visie, planmatige aanpak en leerdoelen?* Scholen hechten redelijk tot veel belang aan burgerschapsonderwijs. Ook formuleren de meeste scholen een visie op wat ze daaronder verstaan en wat ze met burgerschapsonderwijs nastreven. Vaak is die visie echter beperkt uitgewerkt en komt neer op algemene uitspraken over wat de school bereiken wil. Zo'n beperkt uitgewerkte visie geeft weinig richting aan het onderwijs. Verder formuleren scholen weinig of geen concrete leerdoelen. Dat wordt weerspiegeld in de vaak beperkte samenhang in aanbod en aanpak: er is weinig afstemming tussen leerjaren en vakken en de meeste scholen werken niet met doorgaande leerlijnen. Van een planmatige aanpak waarin de school doelgericht toewerkt naar realisering van heldere leerdoelen is vaak geen sprake. De inspanningen van scholen laten zich dan ook als intentie-gestuurd karakteriseren, en niet zozeer resultaatgericht. Dat burgerschapsonderwijs op veel scholen weinig planmatig wordt ingevuld, betekent dat de sturing daarvan beperkt is en de invulling afhankelijk is van de uitwerking die leraren daaraan geven.

### **Invulling burgerschapsonderwijs**

*In hoeverre geven scholen invulling aan bevordering van burgerschap en de in de wet en kerndoelen genoemde doelen?* Vrijwel alle scholen geven invulling aan burgerschapsonderwijs en voldoen daarmee aan de wettelijke eisen. Ook de voornaamste elementen uit de kerndoelen in het basis-, voortgezet en speciaal onderwijs en de kwalificatie-eisen voor het middelbaar beroepsonderwijs zijn op de meeste scholen herkenbaar. Scholen vatten de burgerschapstaak breed op en

rekenen een scala aan onderwerpen (zoals bevorderen van respect en dialoog, overdracht van waarden, leren omgaan met verschil, enz.) tot hun taak. Daarbij springt in het oog dat de sociale vorming (zoals sociale vaardigheden) van leerlingen vaak meer aandacht krijgt dan de maatschappelijke aspecten (zoals leren over democratie) van burgerschap. Met name in het basis- en speciaal onderwijs is dit verschil zichtbaar.

Bij de conclusie dat scholen voldoen aan de wettelijke burgerschapsopdracht moet bedacht worden dat die opdracht terughoudend is geformuleerd en scholen veel ruimte geeft bij de invulling van inhoud, intensiteit en aard van dat onderwijs. Dat geldt evenzo voor de sociale en maatschappelijke kerndoelen en kwalificatie-eisen. De constatering dat scholen aan de wet voldoen, zegt daarom weinig over de kwaliteit of effectiviteit van dat onderwijs. Hoewel burgerschapsvorming in het aanbod van de meeste scholen dus zeker zichtbaar is, biedt de kwaliteit en effectiviteit van burgerschapsonderwijs veel ruimte voor verbetering. Dat het onderwijs vaak weinig planmatig is ingericht, betekent dat de samenhang tussen wat er in de verschillende leerjaren en op verschillende vakgebieden gebeurt beperkt is. Ook geldt doorgaans dat de pedagogische en didactische keuzes van de school vaak weinig op de burgerschapsaanpak zijn toegesneden. Scholen benadrukken het belang van een positief schoolklimaat, waarin een prettige onderlinge omgang centraal staat. Hoe het accent op positieve relaties zich verhoudt tot het leren van burgerschap, blijft daarbij vaak op de achtergrond.

Het onderwijsaanbod van scholen richt zich onder meer op het bevorderen van sociale vaardigheden en goede omgangsvormen. Daarnaast krijgt de maatschappelijke dimensie van burgerschap aandacht, zoals leren over andere culturen en bevordering van de kennis en vaardigheden die van belang zijn voor deelname aan een open en democratische samenleving. Onderdeel daarvan zijn ook aandacht voor basiswaarden en maatschappelijke diversiteit. Culturele en etnische diversiteit krijgen in het basis- en voortgezet onderwijs vaak eens of enkele keren per jaar aandacht, en op andere scholen vooral wanneer daarvoor aanleiding is. Seksuele diversiteit komt minder frequent aan de orde. Scholen die te maken krijgen met uitingen van radicalisering, vooral in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, geven aan met de betrokken leerlingen in gesprek te gaan, dergelijke situaties binnen de school te bespreken en zo nodig andere partijen in te schakelen. Daarvan is overigens niet op grote schaal sprake. Op de meeste scholen komen de basiswaarden van de democratische rechtsstaat tenminste eens of enkele keren aan de orde, of wanneer daarvoor aanleiding bestaat.

### **Aanpak en frequentie burgerschapsonderwijs**

*Op welke manier vullen scholen burgerschapsonderwijs in? Met welke frequentie? De inspectie constateert dat op vrijwel alle scholen burgerschapsonderwerpen tenminste meerdere keren per jaar aandacht krijgen. Het aanbod bestaat uit specifieke activiteiten of aandacht vanuit andere onderdelen van het curriculum, waarmee de school invulling geeft aan de wettelijke burgerschapsopdracht en daaraan gerelateerde kerndoelen of kwalificatie-eisen. In de wijze waarop en mate waarin scholen burgerschap invullen bestaat een grote bandbreedte. De verschillen doen zich voor tussen onderwijstypen, tussen scholen en ook binnen scholen. Wet- en regelgeving geven scholen die ruimte.*

Vrijwel altijd hebben scholen op meerdere momenten in de schoolloopbaan een aanbod dat, al dan niet intentioneel, bijdraagt aan sociale en maatschappelijke vorming. Een open en positief schoolklimaat, waar goed burgerschap als het ware voelbaar is, is daartoe volgens scholen een belangrijk instrument. Daarnaast neemt burgerschapsonderwijs meer specifieke vormen aan, zoals door aparte lessen, in reguliere vakken waarin soms burgerschap-gerelateerde onderwerpen aan de orde zijn, projecten, excursies en meer. Ook komen burgerschapsonderwerpen aan de orde wanneer gebeurtenissen uit de samenleving daar aanleiding toe geven. Waar



burgerschap aan de orde komt via projecten of stof uit reguliere lesmethoden, is dat vaak enkele keren per jaar of maandelijks. Op scholen waar aanleidingen uit de actualiteit of praktijk op school een belangrijke plaats hebben, of het schoolklimaat, is dat wekelijks of vaker. Er zijn weinig scholen die werken met duidelijke leerlijnen, waarin het leerstofaanbod in samenhang over vakken en leerjaren is opgebouwd. Ook specifieke activiteiten die aan sociale of maatschappelijke doelen appelleren, zoals projecten, goede-doelen-acties, excursies of werkweken – die op veel scholen belangrijke dragers van burgerschapsonderwijs zijn – staan vaak op zichzelf. De constatering is dus niet zozeer dat scholen geen aanbod verzorgen, maar dat het aanbod weinig samenhang vertoont en kenmerken van 'patchwork' vertoont; een bont geheel van activiteiten die, hoewel relevant voor het onderwerp, weinig samenhang vertonen en als losse activiteiten worden aangeboden. Vaak maken scholen voor hun aanbod gebruik van lesmateriaal, zoals onderdelen uit methoden voor zaakvakken, op het onderwerp gericht materiaal (vaak voor het leren van sociale vaardigheden), lesbrieven of materiaal uit projecten, en andere.

### **Inzicht in resultaten burgerschapsonderwijs**

*In hoeverre hebben scholen inzicht in de leerresultaten van de leerlingen?* Scholen hebben doorgaans weinig inzicht in de burgerschapscompetenties van leerlingen. Maar weinig scholen gebruiken gestandaardiseerde instrumenten om deze in kaart te brengen. Dat betekent dat voor zowel school als omgeving onduidelijk is wat leerlingen leren, wat de resultaten van het onderwijs zijn, en in hoeverre dat aan de verwachtingen voldoet. Het beeld dat scholen van de opbrengsten van het onderwijs hebben, is doorgaans gebaseerd op de indruk die docenten daarvan hebben. Het beperkte inzicht in wat leerlingen leren, heeft ook als gevolg dat scholen vaak niet weten in hoeverre het gegeven onderwijs effectief is en of wat de school wil bereiken wordt gerealiseerd. Waar het om het element van sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen gaat, gebruiken de meeste scholen in het basisonderwijs een leerlingvolgsysteem.

### **Randvoorwaarden burgerschapsonderwijs**

*In hoeverre ervaren scholen belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs? Welke randvoorwaarden bevorderen burgerschapsonderwijs?*

Scholen geven aan weinig belemmeringen te ervaren. Voor zover scholen daarmee te maken hebben, noemen scholen gebrek aan lesmateriaal, financiële middelen en deskundigheid als belemmering. Leraren ervaren meer belemmeringen dan schoolleiders, en in het voortgezet onderwijs worden wat vaker belemmeringen genoemd dan elders het geval is. De inspectie constateert daarnaast dat de context waarin de school onderwijs geeft tot extra uitdagingen kan leiden, zoals een homogene of zeer heterogene leerlingenpopulatie, waarin behandeling van onderwerpen zoals bijvoorbeeld diversiteit of tolerantie veel van leraren en de kwaliteit van het aanbod vragen. Ook het ontbreken van samenhang en sturing binnen de school, en het weinig resultaatgerichte karakter van het onderwijs remmen de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs. Meer algemeen zijn ook de beperkte beschikbaarheid van een op verwerving van burgerschapscompetenties gerichte didactiek en instrumenten om de ontwikkeling van burgerschapscompetenties te volgen, factoren die aandacht vragen.

De randvoorwaarden die volgens scholen bijdragen aan goed burgerschapsonderwijs, weerspiegelen de belemmeringen die scholen ervaren. Daarnaast zien scholen een open en positief schoolklimaat als belangrijke factor om burgerschapsonderwijs mogelijk te maken.

### **Invulling maatschappelijke stage**

*In hoeverre bieden scholen de maatschappelijke stage aan en zijn daarin veranderingen opgetreden?* Onderzoek van de inspectie onder schoolleiders voor

voortgezet onderwijs wijst uit dat in schooljaar 2015/16 circa 70 procent van de scholen een maatschappelijke stage aanbiedt. In het daaraan voorafgaande jaar lag dat circa 10 procent hoger. Nadat de stage het verplichte karakter verloor, geeft circa twee van de drie scholen aan de maatschappelijke stage te continueren. De stage wordt in vrijwel alle leerjaren aangeboden, maar vooral in het tweede en derde jaar. De omvang van de stage nam volgens opgave van schoolleiders met gemiddeld ongeveer één uur af, en varieert (afhankelijk van leerjaar) tussen 10 en 30 uur gemiddeld.

### **Aanpak maatschappelijke stage**

*Op welke manieren vullen scholen de maatschappelijke stage in?* De maatschappelijke stage wordt op uiteenlopende manieren ingevuld. Het kan gaan om invullingen naar keuze van de leerling, stages die gekozen kunnen worden uit het aanbod van de school, een combinatie van veel kleine projecten in de leefomgeving van de leerling, één-dag-stages, of groepsgewijze uitvoering van een project. Van een duidelijke koppeling met de inhoud van het onderwijs van de school is vaak geen sprake. Leraren richten zich op ondersteuning van de leerlingen bij de voorbereiding en het laten nadenken van de leerling over de betekenis van de stage voor henzelf en anderen.

### **Inzicht in resultaten maatschappelijke stage**

*In hoeverre hebben scholen inzicht in de leerresultaten van leerlingen?* Scholen oordelen over het algemeen positief over wat leerlingen van de maatschappelijke stage leren. Het gaat daarbij om sociale vaardigheden, het leren inzien van de waarde van vrijwilligerswerk, kennismaking met mensen en leefwijzen buiten de eigen leefwereld en bevordering van het gevoel van eigenwaarde. De verwerking van wat leerlingen leren vindt vaak plaats in de vorm van een portfolio of (presentatie)opdracht. Waarop de taxatie van de leeropbrengsten is gebaseerd, is vaak niet duidelijk. Geobjectiveerde en schooloverstijgende gegevens zijn niet beschikbaar.

### **Verschillen tussen scholen**

*In hoeverre bestaan er verschillen tussen scholen in de invulling van de burgerschapsopdracht en de maatschappelijke stage?* Bij het al of niet aanbieden van de maatschappelijke stage lijken kenmerken als schooltype, schoolgrootte, stedelijkheid of vestiging in een armoedegebied niet van invloed. Ook zijn er geen aanwijzingen voor een verband tussen de invulling van het burgerschapsonderwijs en het (niet) programmeren van een maatschappelijke stage. Hoewel er tussen scholen aanzienlijke verschillen bestaan in de invulling van de opdracht tot bevordering van burgerschap, is van een stelselmatige samenhang daarvan met de meer algemene kenmerken van scholen geen sprake.

## Deel III

### Vragenlijstonderzoek ~

### Opvattingen van leraren en schoolleiders

Ineke van der Veen  
Guuske Ledoux  
Els Kuiper

Kohnstamm Instituut

Marjolein Bomhof  
Miriam Walraven

Oberon

Amsterdam, december 2016

# Burgerschapsonderwijs en Maatschappelijke stage

## Inhoud

- 1 Inleiding
- 2 Methode
- 2.1 Opbouw en vorm van de vragenlijst
- 2.2 Steekproef en procedure dataverzameling
- 2.3 Respons en responsverhogende acties
- 2.4 Analyses
- 2.4.1 Burgerschapsonderwijs
- 2.4.2 Maatschappelijke stage
- 2.4.3 Samenhangen
- 3 Resultaten
- 3.1 Burgerschapsonderwijs
- 3.1.1 Visie
- 3.1.2 Mate van belang gehecht aan burgerschapsvorming
- 3.1.3 Doelen
- 3.1.4 Wijze waarop burgerschapsvorming wordt aangeboden
- 3.1.5 Mate van overeenstemming
- 3.1.6 Redenen om aandacht te geven aan burgerschapsvorming
- 3.1.7 Belemmeringen
- 3.2 Maatschappelijke stage
- 3.2.1 De omvang van de maatschappelijke stage of vervangende activiteit
- 3.2.2 De opzet van de maatschappelijke stage
- 3.2.3 De verbondenheid van de maatschappelijke stage met ander onderwijs
- 3.2.4 Evaluatie van de stage
- 3.3 Samenhangen
- 3.3.1 Samenhangen tussen diverse schalen over burgerschapsvorming
- 3.3.2 Voortgezet onderwijs: verschillen tussen vmbo en havo/vwo in burgerschapsvorming
- 3.3.3 Burgerschapsvorming: samenhang tussen antwoorden van directeuren en hun leraren
- 3.3.4 Voortgezet onderwijs: verschillen tussen schalen burgerschapsonderwijs en het wel en niet meer aanbieden van de maatschappelijke stage
- 3.3.5 Verschillen tussen schalen burgerschapsonderwijs en wel en geen aandacht voor seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming
- 4 Samenvatting
- Bijlage A: Tabellen bij Deel II
- Bijlage A: Tabellen bij Deel III

## 1 Inleiding

In dit deel van de rapportage wordt ingegaan op het deelonderzoek dat door Het Kohnstamm Instituut samen met Oberon is uitgevoerd. Het betreft vragenlijstonderzoek bij directeuren en leraren in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo), speciaal onderwijs (so) en het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), met oog op beantwoording van de volgende onderzoeksvragen:

Wat is de stand van zaken met betrekking tot de invulling van de wettelijke burgerschapsopdracht door scholen?

- In hoeverre en op welke manier geven scholen invulling aan de burgerschapsopdracht?
- In hoeverre en op welke manier bieden scholen voor voortgezet onderwijs een maatschappelijke stage aan?
- In hoeverre bestaan er verschillen tussen scholen in de invulling van de burgerschapsopdracht en de maatschappelijke stage?

Sinds 2006 zijn scholen in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs wettelijk verplicht aandacht te besteden aan burgerschap en sociale integratie. De wet schrijft alleen voor dát scholen aandacht besteden aan burgerschap en sociale integratie, niet wat de inhoud hiervan moet zijn of om hoeveel aandacht het zou moeten gaan. Scholen zijn volledig vrijgelaten in de invulling ervan. De wetgeving rondom het middelbaar beroepsonderwijs is nog minder expliciet en benoemt dat het beroepsonderwijs bij zou moeten dragen aan de persoonlijke ontwikkeling en het maatschappelijk functioneren van deelnemers. De vrijheid om burgerschapsonderwijs geheel naar eigen inzicht in te vullen heeft als gevolg dat die invulling heel verschillend kan zijn. Niet alleen omdat scholen verschillende organisatorische keuzes maken (bijvoorbeeld wel/niet integreren in andere schoolvakken, wel/niet werken met een specifieke methode), maar ook omdat de opvattingen over wat burgerschapsonderwijs is uiteenlopen. Er zijn meer sociaal en meer politiek getinte opvattingen, meer pedagogische en meer cognitieve insteken, meer impliciete/indirecte en meer expliciete/directe benaderingen (zie bijv. Schuitema, Ten Dam, & Veugelers, 2008<sup>89</sup>, en voor Nederland Peschar, Hooghoff, Dijkstra, & Ten Dam, 2010<sup>90</sup>). Bovendien kunnen deze ook nog variëren met de leeftijdsgroep van de leerlingen en (in het vo en mbo) met het schooltype of opleidingsniveau (Ten Dam & Volman, 2000<sup>91</sup>; Leenders, Veugelers, & De Kat, 2008<sup>92</sup>; Petit & Verheijen, 2015<sup>93</sup>).

Verder zijn de visies van scholen op burgerschapsonderwijs vaker abstract en algemeen dan concreet en specifiek. Leraren worstelen met het thema (Willems, Ten Dam, Geijssel, Van Wessum, &

---

89 Schuitema, J., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.

90 Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor burgerschap: Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: OOMO/Garant.

91 Dam, G. ten, & Volman, M. (2000). Sociale competentie: reddingsvest en levenskunst. Over de pedagogische opdracht in de praktijk. *Pedagogiek*, 20,2.

92 Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.

93 Petit, R. & Verheijen, E. (2015). *Toegerust voor de toekomst. Aandacht voor kritische denkvaardigheden en sociaal-culturele vaardigheden in het mbo*. 's Hertogenbosch: ECBO.

Volman, 2015<sup>94</sup>). Mede daardoor is de kans groot dat wat men op papier heeft staan aan visies en beleid niet altijd in de praktijk ook herkenbaar is, of dat in de praktijk de uitvoering op verschillende wijze plaatsvindt.

Voor het onderhavige onderzoek betekende deze context dat er met een brede range aan invullingen rekening moest worden gehouden en dat er eveneens rekening moest worden gehouden met verschillen in opvatting en ervaring tussen het schoolmanagement en leraren en tussen leraren onderling. Tevens betekende dit dat het in de voor te leggen vragen noodzakelijk was om te werken met heldere omschrijvingen en toelichtingen, om te voorkomen dat respondenten er uiteenlopende eigen interpretaties aan geven.

Het doel van de maatschappelijke stage is dat jongeren tijdens hun schooltijd kennismaken met het leveren van een onbetaalde bijdrage aan de samenleving. Het is een middel tot burgerschapsvorming en wordt nadrukkelijk gezien als één van de mogelijkheden die scholen hebben om invulling te geven aan de verplichting om aandacht te besteden aan burgerschap en sociale integratie. Enige jaren was het organiseren van een maatschappelijke stage een verplichting voor scholen in het voortgezet onderwijs, maar sinds 2015/16 is die verplichting er niet meer. Nu de maatschappelijke stage niet meer verplicht is, is voor het onderhavige onderzoek een eerste relevante vraag of en welke scholen zo'n stage nog zijn blijven aanbieden en zo ja, vanuit welke motieven en in welke vorm. Hierbij hoort ook de vraag of, als de stage is voortgezet, er veranderingen zijn aangebracht die te maken hebben met het wegvallen van de facilitering. En of, als de stage niet is voortgezet, er alternatieven voor in de plaats zijn gekomen. In de tweede plaats is de vraag relevant welke plaats de maatschappelijke stage inneemt binnen het burgerschapsonderwijs. Zien scholen de stage als invulling hiervan, in hoeverre vallen beide samen? Zo niet, welke doelen gelden dan voor het een en voor het ander?

De vragen over maatschappelijke stage zijn alleen relevant voor het voortgezet onderwijs. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn dan ook alleen vragen opgesteld voor schoolleiders, leraren en coördinatoren maatschappelijke stage binnen het voortgezet onderwijs. Dat de maatschappelijke stage alleen relevant is voor het vo, is de reden dat in dit rapport de maatschappelijke stage als een apart onderdeel wordt besproken. Dit is gedaan om de leesbaarheid van het rapport te bevorderen.

---

94 Willems, M., Dam, G. ten, Geijsel, F., Wessum, L. van, & Volman, M. (2015). Fostering Teachers' Professional Development for Citizenship Education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 118-127.

## 2 Methode

In dit hoofdstuk wordt de methode besproken. Hierbij komen de opbouw en vorm van de vragenlijst, de steekproef en dataverzameling, de respons en de analysemethode aan bod.

### 2.1 Opbouw en vorm van de vragenlijst

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst. Daarvan zijn twee versies gemaakt: een versie voor directeuren (in mbo: opleidingsdirecteuren) en een versie voor leraren. Het onderzoek maakt deel uit van een groter geheel: niet alleen zijn vragen over burgerschap en maatschappelijke stage gesteld, maar ook over seksuele diversiteit. Daarvoor is één vragenlijst gemaakt, bestaande uit drie verschillende onderdelen. Om de vraaglast van respondenten te beperken, was het uitgangspunt dat de totale vragenlijst in maximaal 45 minuten in te vullen moest zijn.

In deze rapportage gaat het alleen om de delen van de vragenlijst die betrekking hebben op burgerschapsvorming en maatschappelijke stage. Voor de vragenlijst is gebruik gemaakt van verschillende bronnen. Ten eerste lag er een voorzet voor de vragenlijst, opgesteld door de Onderwijsinspectie. Daaruit zijn vragen geselecteerd, met als criteria aansluiting bij de onderzoeksvragen én beperking van de omvang van de vragenlijst. Enkele vragen zijn opgenomen, omdat de Inspectie deze vragen eerder heeft gebruikt en daarmee vergelijkingen wil maken in de tijd. Daarnaast zijn items ontleend aan vragenlijsten van lopend en eerder uitgevoerd onderzoek naar burgerschap en maatschappelijke stage.

De digitale vragenlijst was toegankelijk via een unieke combinatie van inlognaam en wachtwoord. Respondenten konden de vragenlijst te allen tijde onderbreken en op een later tijdstip hervatten; alle ingevulde vragen bleven bewaard.

#### *Burgerschapsvorming*

De vragen waren identiek voor respondenten uit het po, vo, so en mbo, met het oog op de vergelijkbaarheid van de antwoorden en uit te voeren analyses. Bij enkele vragen was sprake van doorverwijzingen, bijvoorbeeld bij de vraag over bij welke vakken burgerschapsvorming op school wordt aangeboden. De vragenlijst voor de directeuren bevatte wat meer vragen over de visie van de school, de vragenlijst voor de leraren was wat meer toegespitst op de eigen onderwijspraktijk.

Concreet hebben bovenstaande keuzes geleid tot de volgende onderdelen van de vragenlijst, met daarbij steeds aangegeven of het een onderdeel voor directeuren (D) of leraren (L) of beide was.

1. Visie op burgerschap(sonderwijs) (D+L)
2. Mate van belang gehecht aan burgerschapsvorming (D+L)
3. Doelen (D+L)
4. Wijze waarop burgerschapsvorming wordt aangeboden (D+L)
5. Mate van overeenstemming (D+L)
6. Redenen om aandacht te geven aan burgerschapsvorming (D)
7. Belemmeringen (D+L)

Alle onderwerpen zijn bevraagd in de vorm van gesloten vragen met de keuze uit meerdere antwoorden. Het betrof zowel vragen waarbij men op een 5-puntsschaal aangaf in hoeverre een

uitspraak van toepassing was (bijvoorbeeld bij onderdeel 1 en 2) als vragen waarbij een keuze moest worden gemaakt uit verschillende antwoordcategorieën (bijvoorbeeld onderdeel 4). Daarnaast hadden respondenten bij een deel van de vragen de gelegenheid om een antwoord aan te vullen of een alternatief antwoord te formuleren.

### *Maatschappelijke stage*

Naast directeuren en leraren in het vo werden coördinatoren maatschappelijke stage apart uitgenodigd om de vragen over maatschappelijke stage op hun school te beantwoorden. Er waren twee vragenlijsten; één voor directeuren en één voor leraren en coördinatoren maatschappelijke stage. Bij het ontwerpen van de vragenlijsten zijn verschillende aspecten meegenomen om een goed beeld te krijgen van de praktijk in het voortgezet onderwijs rondom de maatschappelijke stage. Het doel was om in elk geval de volgende gebieden in kaart te brengen:

1. De omvang van de maatschappelijke stage of eventuele vervangende activiteiten (met onder andere vragen naar frequentie en omvang per leerjaar);
2. De opzet van de maatschappelijke stage (met onder andere vragen naar de leerdoelen, het type stages, de wijze waarop stages worden verworven, en de rol van reflectie van de leerling op de stage en veranderingen in het aanbod);
3. De verbondenheid van de maatschappelijke stage met ander onderwijs (met onder andere vragen naar de koppeling tussen de stage en ander onderwijs);
4. Evaluatie van de stage (met onder andere vragen naar de ervaren resultaten).

Samen geven deze aspecten een breed beeld van de praktijk rondom de maatschappelijke stage. Vervolgens zijn deze onderwerpen omgezet tot specifieke vragen. Bij het formuleren van de vragen is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van bestaande literatuur over burgerschap en de maatschappelijke stage (onder andere van Bekkers<sup>95</sup>, van Goethem<sup>96</sup>, Movisie<sup>97</sup>, en Regioplan<sup>98</sup>) en van relevante beleidsstukken (onder andere van OCW<sup>99</sup>).

De vragenlijst aan de directeur ging in op de opzet van de maatschappelijke stage en de achterliggende doelen, beleidsoverwegingen en visie. De vragenlijst aan de leerkrachten en coördinatoren maatschappelijk stage ging dieper in op de lespraktijk rondom de stage.

## 2.2 Steekproef en procedure dataverzameling

De op achtergrondkenmerken representatieve steekproeven voor po, vo, so en mbo zijn getrokken en aangeleverd door de Inspectie. Het betrof de volgende aantallen scholen :

---

95 Bekkers, R., Spenkelink, S., Ooms, M. & Immerzeel, T. (2010). *Maatschappelijke stage en burgerschap*. Universiteit Utrecht

96 Van Goethem, A., Van Hoof, A., Orobio de Castro, B. & Van Aken, M. (2014) The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: a meta-analysis. *Child development*, 85(6), p. 2114-2130. Van Goethem, A. (2013). *Me, myself, and my Community: antecedents, processes, and effects of adolescent volunteering*. Proefschrift.

97 Movisie (2011). Verankeren in de school: maatschappelijke stage in het curriculum.

98 Regioplan (2011). Evaluatie convenant makelaarsfunctie vrijwilligerswerk en maatschappelijke stage.

99 OCW (2007) Samen leven kun je leren – Plan van aanpak maatschappelijke stage. Vrijwilligerscentrale (2014). Voortzetting MaS na 2015 – een handreiking voor scholen.



- po: 306 scholen
- so: 90 scholen (alleen cluster 3 en 4)
- vo: 150 scholen
- mbo: 29 opleidingen van 7 ROC's.<sup>100</sup>

NB De omvang van de mbo-steekproef is relatief gering. Dit heeft te maken met afspraken die met de mbo-raad zijn gemaakt over onderzoeksbelasting van mbo-instellingen. De geringe omvang heeft tot gevolg dat de mbo-resultaten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Van alle scholen is de directeur (mbo: directeur van de betreffende opleiding) per brief uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. De brief is verstuurd door het Kohnstamm Instituut, met daarbij een separate brief over het onderzoek van de Inspectie. In de brief waren de inloggegevens opgenomen voor de directeur.

Bij deze brief zaten rond de 10 brieven (aantal afhankelijk van het schooltype) bestemd voor leraren van de school, eveneens met inloggegevens. Aan de directeur is gevraagd deze brieven te geven aan de leraren. Dit betrof de volgende leraren.

Binnen het po:

- alle leerkrachten van groep 7 en 8
- één leerkracht uit groep 4/5/6 (naar eigen keuze) en
- één leerkracht uit groep 1/2/3 (naar eigen keuze)

Binnen het so:

- alle leerkrachten van de oudste groepen (leeftijd 10+) en
- twee leerkrachten van jongere leeftijdsgroep (naar eigen keuze).

Binnen het vmbo:

- twee leraren biologie,<sup>101</sup>
- één leraar godsdienst en
- maximaal zeven leraren maatschappijvakken

Binnen het havo/vwo:

- twee leraren geschiedenis,
- twee leraren aardrijkskunde,
- één leraar economie,
- twee leraren biologie,<sup>102</sup>
- één leraar godsdienst,
- alle leraren maatschappijleer
- coördinator maatschappelijke stage (indien aanwezig).

---

100 De geringere omvang van de mbo-steekproef heeft te maken met afspraken die met de mbo-raad zijn gemaakt over onderzoeksbelasting van mbo-instellingen.

101 Deze zijn geselecteerd met het oog op het onderwerp seksuele vorming/diversiteit, dat ook deel uitmaakte van de vragenlijst.

102 Idem

Binnen het mbo:

- maximaal vijf leraren LOB (Loopbaan en Burgerschap)
- eventueel, naar eigen keuze enkele leraren Nederlands (indien zij in hun lessen aandacht besteden aan burgerschap en/of seksuele diversiteit)
- eventueel, naar eigen keuze enkele vakdocenten (eveneens indien zij in hun lessen aan de onderwerpen van het onderzoek aandacht besteden).

## 2.3 Respons en responsverhogende acties

Zoals beschreven in 2.2 zijn de directeuren per post uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen en om uitnodigingsbrieven voor het invullen van de lerarenenquête aan een aantal van hun leraren te geven. Onder de directeuren die binnen twee weken respondeerden zijn bol.com cadeaubonnen verloot. Directeuren van scholen die niet respondeerden zijn allemaal meerdere keren gebeld met het verzoek om de vragenlijst in te vullen en om leraren van hun school aan te sporen de lerarenenquête in te vullen. Daarnaast hebben alle scholen enkele weken na het verzenden van de uitnodigingsbrieven per post een brief van de minister ontvangen met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek.

In Tabel 1 is de respons weergegeven. De gehanteerde definitie van respons is hier dat op de school ten minste één leraar- of directievragenlijst geheel of gedeeltelijk werd ingevuld.

*Tabel 1 Respons naar onderwijssector*

	%	n
Po	28*	119 (85+34)*
So	44	40
Vo	37	56
Mbo	62	18
totaal	34	233

\*De genoemde 28% respons (n=85) betreft de hoofdsteekproef. De +34 betreft een aanvullende steekproef po-scholen die is getrokken, omdat de respons binnen het po achterbleef bij de overige sectoren. Deze scholen zijn per e-mail benaderd en het betrof alleen een uitnodiging om de vragenlijst voor directeuren in te vullen. 17% (n=34) van de directeuren vulde de vragenlijst in.

Uit Tabel 1 blijkt dat de respons in het po achterblijft bij die in de andere onderwijstypen. Wel is ook de po-respons nog vergelijkbaar met ander onderzoek van dit type (vragenlijsten die per post naar geselecteerde steekproeven gaan).

Tweederde van de niet-deelnemende directeuren heeft deelname expliciet geweigerd; een derde gaf aan deelname nog te overwegen maar heeft uiteindelijk toch de vragenlijst niet ingevuld. Po-, vo- en so-directeuren die bij het telefonisch rappelleren aangaven niet deel te willen nemen aan het onderzoek zijn gevraagd naar hun redenen hiervoor. In Tabel 2 zijn deze redenen weergegeven. Uit deze cijfers blijkt dat het onderwerp van de vragenlijst geen specifieke reden lijkt te zijn voor non-respons.

*Tabel 2 Weigering deelname en redenen daarvoor (%)*

	po	so	vo	totaal
Aandeel van niet-deelnemers dat expliciet weigerde	81	38	40	65
<i>Redenen voor weigering:</i>				
Geen tijd, te druk	18	16	42	22
Teveel enquêtes	7	0	5	6
Schoolbeleid: alleen deelname aan verplicht onderzoek	4	5	11	5
Enquête te lang	1	0	3	1
Geen duidelijke reden	71	79	39	67
<i>Totaal</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

### Representativiteit

Om meer inzicht te krijgen in de representativiteit van de deelnemende scholen, zijn twee soorten vergelijkingen gemaakt. In de eerste plaats is een vergelijking gemaakt tussen wel en niet responderende scholen. Daarnaast is voor enkele gegevens over leerlingsamenstelling die niet bij de steekproeftrekking betrokken waren (waar mogelijk) eveneens een vergelijking gemaakt tussen de gegevens van de deelnemende scholen en populatiegegevens.<sup>103</sup>

Er zijn geen significante verschillen gevonden, wat betekent dat er geen aanwijzingen zijn dat er sprake is van vertekening van resultaten door selectiviteit van respons.

Hieronder bespreken we in meer detail naar welke kenmerken is gekeken (zie ook de bijlage bij 2.3).

Bij de vo-scholen was er geen verschil in schooltype tussen scholen die wel en die niet respondeerden. Binnen de scholen die niet respondeerden bestond 22% uit locaties met havo, 61% uit locaties met vmbo en 17% uit locaties met vwo-scholen. Binnen de responderende vo-scholen waren deze percentages respectievelijk 13, 66 en 21.

De deelnemende so-scholen zijn voor tweederde (65%) cluster 3-scholen en voor een derde (35%) cluster 4-scholen. Binnen de niet-responderende scholen zijn er 58% cluster 3 en 42% cluster 4 scholen. Het verschil tussen wel en niet responderende scholen is niet significant.

Voor de po-, so- en vo-scholen is verder een vergelijking gemaakt tussen wel en niet responderende scholen naar urbanisatiegraad, denominatie, (indicatoren voor) leerlingsamenstelling en schoolgrootte. Er zijn hierin geen significante verschillen gevonden tussen wel en niet responderende scholen. Wat betreft leerlingsamenstelling is voor het po het aandeel leerlingen met een gewicht<sup>104</sup> vergeleken. Voor het po is tevens het percentage NOAT-leerlingen vergeleken.<sup>105</sup> NOAT-leerlingen zijn leerlingen met een niet-Nederlandse Culturele Achtergrond (NNCA). Binnen het so is het aandeel cumi-leerlingen op school vergeleken. Cumi-leerlingen zijn leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond.<sup>106</sup> Binnen het vo zijn geen gegevens beschikbaar over culturele achtergrond. Voor het vo is daarom een indeling gebruikt van de mate waarin scholen in een

---

103 Omdat beide groepen overlappen, zijn voor deze gegevens betrouwbaarheidsintervallen en effectgroottes berekend.

104 Het gewicht van een leerling wordt vastgesteld op basis van de opleidingsgegevens van de ouders en is bedoeld om basisscholen extra financiering toe te wijzen voor bekostiging van leerlingen uit achterstandsgroepen. Bij het berekenen van het percentage gewichtenleerlingen is het aandeel leerlingen met een gewicht 0.3 en 1.20 bij elkaar opgeteld. Leerlingen met een gewicht 0.3 zijn leerlingen van wie beide ouders niet meer dan maximaal het niveau praktijkonderwijs of voorbereidend beroepsonderwijs van de basisberoepsgerichte leerweg of de kaderberoepsgerichte leerweg. Leerlingen met een gewicht 1.20 zijn leerlingen van wie een ouder alleen basisonderwijs heeft en van wie de andere ouder maximaal praktijkonderwijs of voorbereidend beroepsonderwijs van de basisberoepsgerichte leerweg of de kaderberoepsgerichte leerweg heeft.

105 NOAT staat voor Nederlands Onderwijs Anderstaligen. Een leerling heeft een niet-Nederlandse culturele achtergrond als de leerling voldoet aan één van de volgende criteria:

1. behoort tot de Molukse bevolkingsgroep;
2. van wie ten minste één van de ouders of voogden geboren is in Griekenland, Italië, (voormalig/oud) Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije;
3. van wie ten minste één van de ouders of voogden als vreemdeling rechtmatig verblijf heeft op grond van een verblijfsvergunning als bedoeld in artikel 28 of 33 van de Vreemdelingenwet 2000;
4. van wie ten minste één van de ouders of voogden geboren is in een ander niet-Engelstalig land buiten Europa, echter met uitzondering van Indonesië.

106 CUMI staat voor Culturele Minderheden. Scholen voor speciaal (basis) onderwijs krijgen een extra financiering voor leerlingen die voldoen aan de CUMI regeling.

Een leerling heeft een niet-Nederlandse culturele achtergrond als de leerling voldoet aan dezelfde criteria als bij de NOAT-regeling, behalve de volgende toevoeging:

Binnen het speciaal onderwijs is een leerling (ook) een cumi-leerling wanneer ten minste één van de ouders of voogden geboren is in Suriname, Aruba of de Nederlandse Antillen. Leerlingen met deze achtergrond worden binnen het reguliere basisonderwijs niet tot de groep NOAT-leerlingen gerekend.

'cumulatiegebied' staan.<sup>107</sup> Binnen het *mbo* waren geen gegevens over de samenstelling van de studentenpopulatie voorhanden.

Wat betreft de spreiding van de deelnemende scholen en mbo-instellingen over Nederland lijkt er sprake van voldoende spreiding en is er geen indicatie dat er verschil is tussen wel en niet responderende scholen op dit punt.

Voor het po en so is wat leerlingsamenstelling betreft een vergelijking gemaakt tussen respons- en populatiegegevens. Voor het po is het aandeel leerlingen met een gewicht en het aandeel NOAT-leerlingen vergeleken en voor het so het aandeel cumi-leerlingen. De resultaten lieten geen duidelijke afwijkingen zien van de respons ten opzichte van de populatie (zie Tabel IV in bijlage bij 2.3).

#### *Leraren*

Vooraf leraren voor wie de vragen van toepassing waren hebben de vragenlijst ingevuld.

Zoals beschreven in 2.2 was het de bedoeling dat binnen het po en so leerkrachten van verschillende leeftijdsgroepen de vragenlijst in zouden vullen. Uit Tabel 3 is op te maken dat hier inderdaad sprake van was.

*Tabel 3 Leeftijdsgroep waaraan de po- en so-respondenten lesgeven*

	po		so	
	%	n	%	n
leerlingen vanaf 10 jaar en ouder (groep 7-8)	53	91	76	68
leerlingen van 7-9 jaar (groep 4-5-6)	33	57	32	29
leerlingen van 4-6 jaar (groep 1-2-3)	26	45	26	23

Binnen het vo en mbo is gevraagd welk vak de leraren geven. In Tabel 4 zijn de resultaten weergegeven.

---

107 Per gemeente zijn de huishoudens bepaald die een laag inkomen hebben, de huishoudens met een niet-westerse hoofdkostwinner en de huishoudens, waarvan de hoofdkostwinner een uitkering ontvangt. Per postcodegebied is het percentage huishoudens berekend met deze kenmerken. Per kenmerk (inkomen, uitkering, niet-westerse allochtone herkomst) zijn de postcodegebieden in decielen ingedeeld. Wanneer postcodegebieden in één van de twee bovenste decielen vallen, is er sprake van een 'concentratie' bij het betreffende kenmerk. De scholen zijn ingedeeld in drie groepen:

1. geen: wanneer er binnen het postcodegebied waarin de school staat bij geen van de drie kenmerken sprake is van 'concentratie'
2. deels: wanneer er binnen het postcodegebied waarin de school staat bij één of twee van de drie kenmerken sprake is van 'concentratie'

cumulatiegebied: wanneer er binnen het postcodegebied waarin de school staat bij alle drie de kenmerken sprake is van 'concentratie'.

*Tabel 4 Vak dat vo- en mbo-respondenten geven*

Vo	%	n
maatschappijvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, economie of combinatie)	34	48
Maatschappijleer	23	33
godsdienst/levensbeschouwing	12	17
Biologie	29	41
(ook nog) andere vakken, namelijk...	31	44
geen (ik heb geen lestaak)	5	7
Mbo	%	n
loopbaan- en burgerschapsdocent (LB-docent)	71	27
vakdocent Nederlands	24	9
vakdocent (overig)	42	16
Anders	37	14

Zoals de verwachting was, hebben voor het vo vooral leraren van de maatschappijvakken en maatschappijleer de vragenlijst ingevuld en voor het mbo vooral loopbaan- en burgerschapsdocenten.

Omdat vragen over maatschappelijke stage alleen voor het voortgezet onderwijs van toepassing zijn, geven we hier wat meer detailinformatie over de respons met betrekking tot dit onderwerp. 40 vo-directeuren hebben het onderdeel over de maatschappelijke stage ingevuld. Dit betreffen 6 havo-, 22 vmbo- en 12 vwo-scholen. Van deze groep hebben 28 directeuren aangegeven een maatschappelijke stage in het schooljaar 2015-2016 aan te bieden. Aan deze 28 directeuren zijn de vervolgvragen over de stage voorgelegd.

143 leraren en coördinatoren hebben het onderdeel over de maatschappelijke stage ingevuld. Hiervan waren 131 leraar en 12 coördinator. 59% van deze groep is niet betrokken bij de organisatie of uitvoering van een vorm van een maatschappelijke stage. De overige 41% (59 respondenten) is betrokken bij de stage als vakdocent, mentor, coördinator of een combinatie hiervan. Deze 59 respondenten geven overwegend les in maatschappijvakken (32%) of maatschappijleer (31%) en in mindere mate biologie (22%) of godsdienst (15%). De 59 leraren/coördinatoren zijn vervolgens de vragen over de stage voorgelegd.

## 2.4 Analyses

### 2.4.1 Burgerschapsonderwijs

Per vraag in de vragenlijst zijn uitsplitsingen gemaakt naar onderwijssoort (po, so, vo en mbo). In veel gevallen zijn de antwoorden in de vorm van percentages weergegeven. Bij open vragen (bijvoorbeeld anders, nl.) worden aantallen genoemd.

Een aantal vragen betrof schalen: meerdere uitspraken die gescoord konden worden van bijvoorbeeld helemaal niet tot heel sterk van toepassing. Op basis van deze sets van uitspraken zijn factoranalyses uitgevoerd en zijn schalen gevormd die allemaal voldoende betrouwbaar bleken (Cronbach's alfa > .70). Bij zowel de afzonderlijke vragen als bij de gevormde samengestelde schalen zijn gemiddelden berekend en is met T-toetsen nagegaan of verschillen naar onderwijssoort significant zijn.

De scores op de schalen en de antwoorden op de enkelvoudige vraag naar de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming zijn vervolgens gerelateerd aan achtergrondkenmerken van de scholen: urbanisatiegraad, denominatie, leerlingsamenstelling en schoolgrootte. Bij urbanisatiegraad, schoolgrootte en leerlingsamenstelling zijn non-parametrische correlaties berekend (Spearman's rho). Eventuele verschillen in gemiddelde schaalscores naar denominatie zijn nagegaan met T-toetsen. Relaties met schoolgrootte en leerlingsamenstelling zijn vanwege verschillen tussen de onderwijssoorten apart per onderwijssoort onderzocht.

Omdat vanwege het onderwerp van de vragenlijst bijzondere interesse uitging naar mogelijke samenhang met het kenmerk denominatie, is ook nog bij enkele niet-schaalvragen nagegaan of er samenhangen zijn met de denominatie van scholen. Dit betreft vragen over doelen en redenen voor het besteden van aandacht aan burgerschap.

Bij de resultaten benoemen we over het algemeen alleen de significante verschillen.

#### 2.4.2 Maatschappelijke stage

Bij de beschrijving van de antwoorden over de maatschappelijke stage is een uitsplitsing gemaakt naar vmbo en havo/vwo. Ook zijn achtergrondkenmerken van vo-scholen die wel en niet meer een maatschappelijke stage aanbieden met elkaar vergeleken. NB Het aantal respondenten in deze analyses was niet heel hoog, wat het vinden van significante relaties bemoeilijkt. Bij enkele vragen over maatschappelijke stage was het aantal respondenten erg laag, omdat deze vragen relevant waren voor slechts een heel klein deel van de respondenten. Hierdoor was het presenteren van percentages niet zinvol. Hoge percentages (bijv. 67% bij twee van de drie) geven dan een vertekend beeld, terwijl dat niet geldt voor aantallen. Bij deze vragen is er daarom voor gekozen om geen percentages, maar om aantallen te noemen. In het algemeen geven de antwoorden een indicatie van de praktijk rondom de maatschappelijke stage.

In het deelrapport over burgerschap wordt gekeken naar de eventuele relatie tussen deelname aan de maatschappelijke stage en resultaten met betrekking tot burgerschap.

#### 2.4.3 Samenhangen

Er zijn samenhangen berekend tussen de verschillende schalen over burgerschapsonderwijs en voor het vo is een vergelijking gemaakt tussen het vmbo en havo/vwo. Daarnaast is nagegaan in hoeverre de antwoorden van de directeuren met betrekking tot burgerschapsonderwijs samenhangen met die van de leraren.

Vervolgens is nagegaan of schaalscores over burgerschap verschillen tussen vo-scholen die wel en vo-scholen die niet meer een maatschappelijke stage aanbieden. Ten slotte zijn schaalscores over burgerschapsonderwijs vergeleken tussen scholen die wel en niet aandacht besteden aan seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming.

### 3 Resultaten

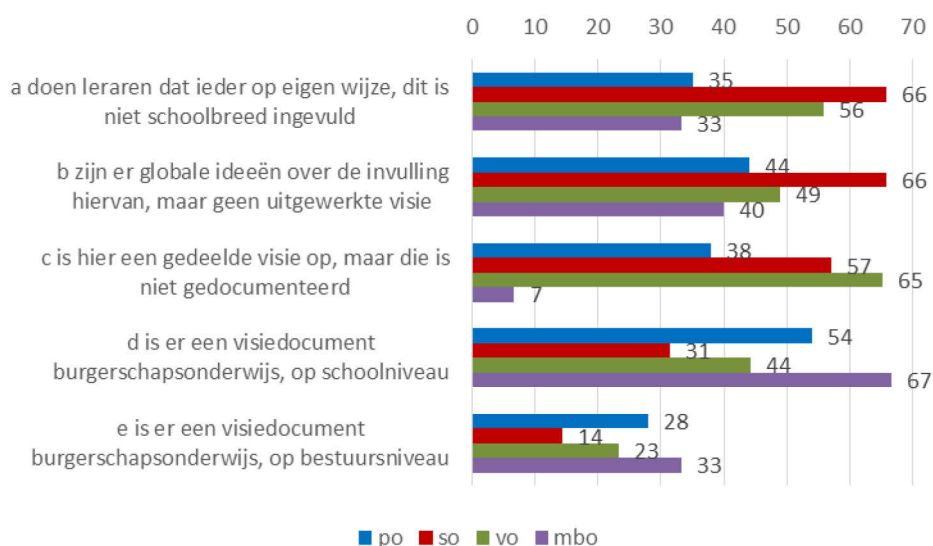
In dit hoofdstuk worden eerst in 3.1 de antwoorden op vragen over burgerschapsonderwijs besproken en komen in 3.2 resultaten met betrekking tot de maatschappelijke stage aan bod. In 3.3 worden samenhangen onderzocht en worden onder meer kenmerken van burgerschapsonderwijs op scholen met en zonder een maatschappelijke stage met elkaar vergeleken.

#### 3.1 Burgerschapsonderwijs

##### 3.1.1 Visie

Aan de directeuren en leraren zijn vragen voorgelegd over de mate waarin hun visie op burgerschap en sociale integratie -waar zij verplicht aandacht aan moeten besteden- uitgewerkt is. Figuur 1a toont de antwoorden van de directeuren per onderwijssoort. De vragen a tot en met d vertonen een oplopende lijn wat betreft aanwezigheid van een visie, vraag e vraagt aanvullend naar een visie op bestuursniveau.

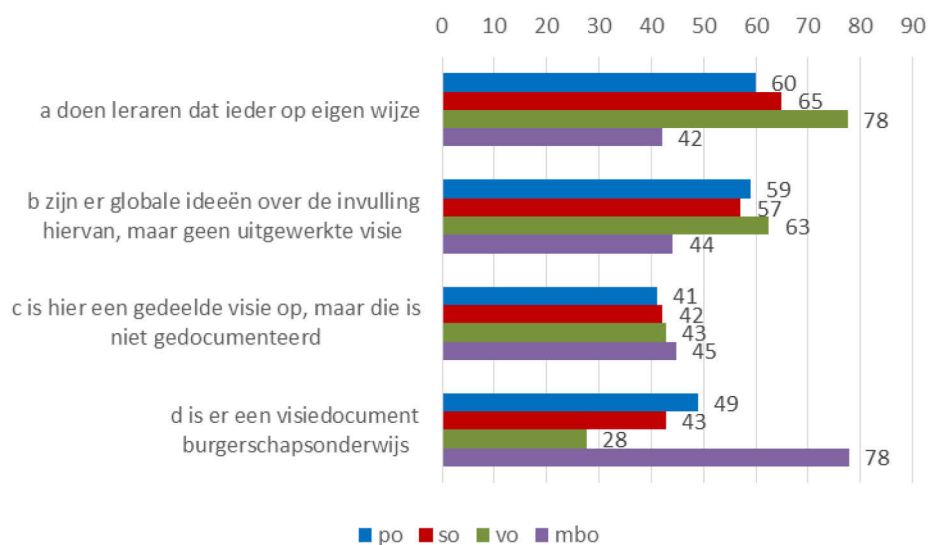
In het so blijkt het minst sprake te zijn van een schoolbrede en gedocumenteerde visie; op tweederde van de so-scholen ontbreekt dit. Op po-scholen en vo-scholen is er vaker een visiedocument burgerschapsonderwijs op schoolniveau. Dit geldt voor ruim de helft (54%) van de po-scholen en voor 44% van de vo-scholen. Binnen het mbo is er het vaakst een visiedocument burgerschapsonderwijs op schoolniveau (67%). Een minderheid van de scholen (po 28%, so 14%, vo 23% en mbo 33%) geeft aan dat er een visiedocument burgerschapsonderwijs is op bestuursniveau.



*Figuur 1a Directeuren: aanwezigheid van visie op burgerschap en sociale integratie naar onderwijssoort (%)*

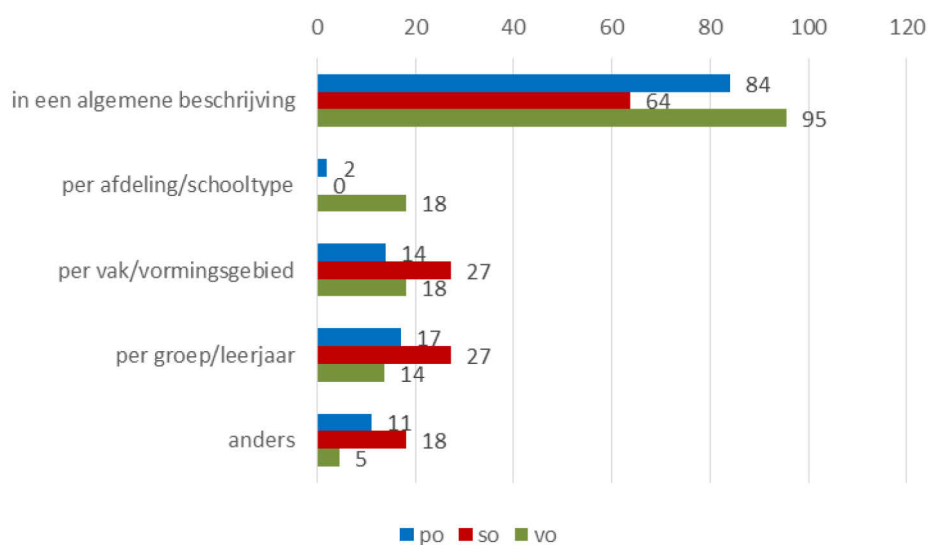
Figuur 1b geeft de antwoorden van de leraren per onderwijssoort weer. De po- en vo-leraren vinden duidelijk in sterkere mate dan de po- en vo-directeuren dat leraren op eigen wijze aandacht besteden aan burgerschap en sociale integratie (po: 60% en vo 78%).





Figuur 1b Leraren: aanwezigheid van visie op burgerschap en sociale integratie naar onderwijssoort

Aan po-, so- en vo-directeuren die aangaven dat er sprake is van een visiedocument, is vervolgens gevraagd hoe de visie is uitgewerkt (zie Figuur 2). Meestal is de visie in een algemene beschrijving uitgewerkt.



Figuur 2 Directeuren: bij aanwezigheid visiedocument: hoe visie is uitgewerkt voor po, so en vo (%)

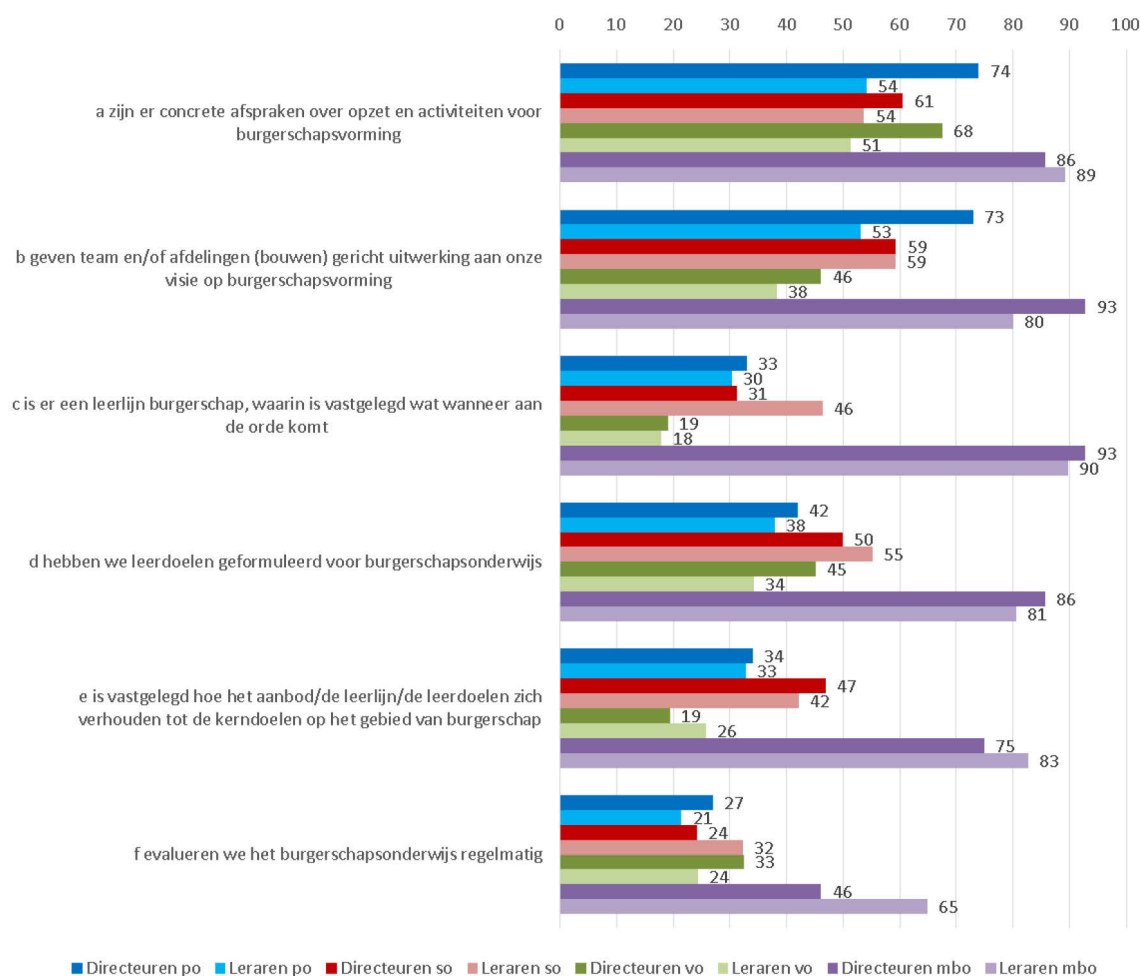
Eén po-school die aangaf dat er (ook) sprake is van een andere uitwerking, wees op de Kanjertraining waaraan de school deelneemt en die goed beschreven is. Een andere po-school geeft aan een democratische school te zijn. Twee po-scholen geven aan dat hun visie duidelijk in het schoolplan en de schoolgids beschreven staat.

Twee so-scholen noemen ook het schoolplan en één van deze scholen daarnaast de deelname aan de schoolbrede methode Sociale Training In de Praktijk (STIP).

De vo-school die aangaf dat er sprake is van een andere invulling, geeft aan dat er sprake is van een specifieke schoolbrede beschrijving.

Aan de directeuren en leraren werden vervolgens uitspraken voorgelegd die betrekking hebben op de mate waarin er sprake is van concretisering van de visie op burgerschapsvorming, in de zin van afspraken, doelen, leerlijnen en evaluatiemomenten. Per uitspraak konden zij aangeven of er sprake van is. Daarnaast werd de antwoordoptie 'weet niet' geboden. Leraren bleken gemiddeld duidelijk vaker dan directeuren voor deze antwoordcategorie 'weet niet' gekozen te hebben: gemiddeld selecteerde 20% van de leraren deze antwoordcategorie vergeleken met 4% van de directeuren. Zowel directeuren als leraren gaven het vaakst bij de uitspraak e 'is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap' aan dat zij dit niet weten. 28% van de leraren (in het vo duidelijk hoger, namelijk bijna de helft: 47%) en 9% van de directeuren (in zowel het vo als mbo hoger, namelijk 14%) gaven aan dit niet te weten.

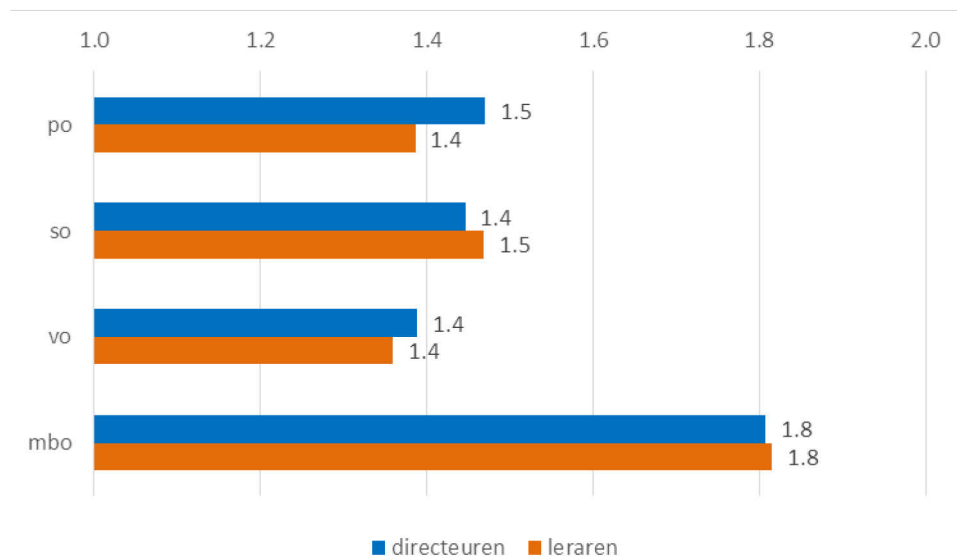
Figuur 3 toont per antwoord het percentage van de directeuren en leraren dat het antwoord ja gaven ten aanzien van het totale aandeel dat het antwoord ja of nee gaf. Het meest opvallend is dat in het mbo alle uitspraken duidelijk vaker worden onderschreven dan in de andere sectoren, door zowel directies als leraren. Met andere woorden: binnen het mbo is er duidelijk in sterkere mate sprake van een geconcretiseerde visie dan in het po, so en vo. Verder springt het po er uit wat betreft de aanwezigheid van concrete afspraken en invulling van de visie binnen deelteams, al geldt dit meer voor directies dan voor leraren. In po, vo én so komen concretisering in de vorm van leerlijnen, leerdoelen en vastgelegd aanbod (op schoolniveau) relatief weinig voor, namelijk op een kwart tot een derde van de scholen.



*Figuur 3 Directeuren en leraren: uitwerking van visie op burgerschapsvorming naar onderwijssoort (%)*

### *Schaling*

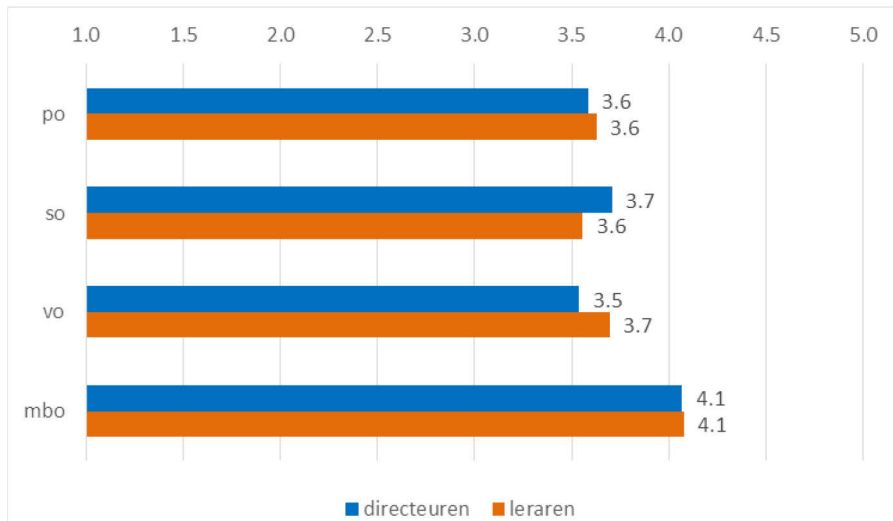
Voor zowel docenten als leraren is een schaal gevormd op basis van de antwoorden op de deelvragen genoemd in Figuur 3. In Figuur 4 worden de schaalscores getoond naar onderwijssoort. Ook hier is te zien dat in het mbo in sterkere mate dan in het po, so en vo sprake blijkt te zijn van een geconcretiseerde visie op burgerschapsvorming. De concretisering van de visie op burgerschap volgens leraren is kleiner naarmate de mate van stedelijkheid groter is (correlatie  $-0.164$ ,  $p < .01$ ,  $n=350$ ).



*Figuur 4 Directeuren en leraren: uitwerking van visie op burgerschapsvorming naar onderwijssoort (gem., bereik 1 'nee' – 2 'ja')*

### 3.1.2 Mate van belang gehecht aan burgerschapsvorming

Aan directeuren en leraren werd gevraagd in hoeverre zij belang hechten aan burgerschapsvorming als een taak voor de school. De antwoordcategorieën waren 1 niet, 2 weinig, 3 redelijk, 4 veel en 5 heel veel (zie Figuur 5 voor gemiddelde scores). In het po, so en vo wordt er redelijk veel tot veel belang aan gehecht en in het mbo veel.

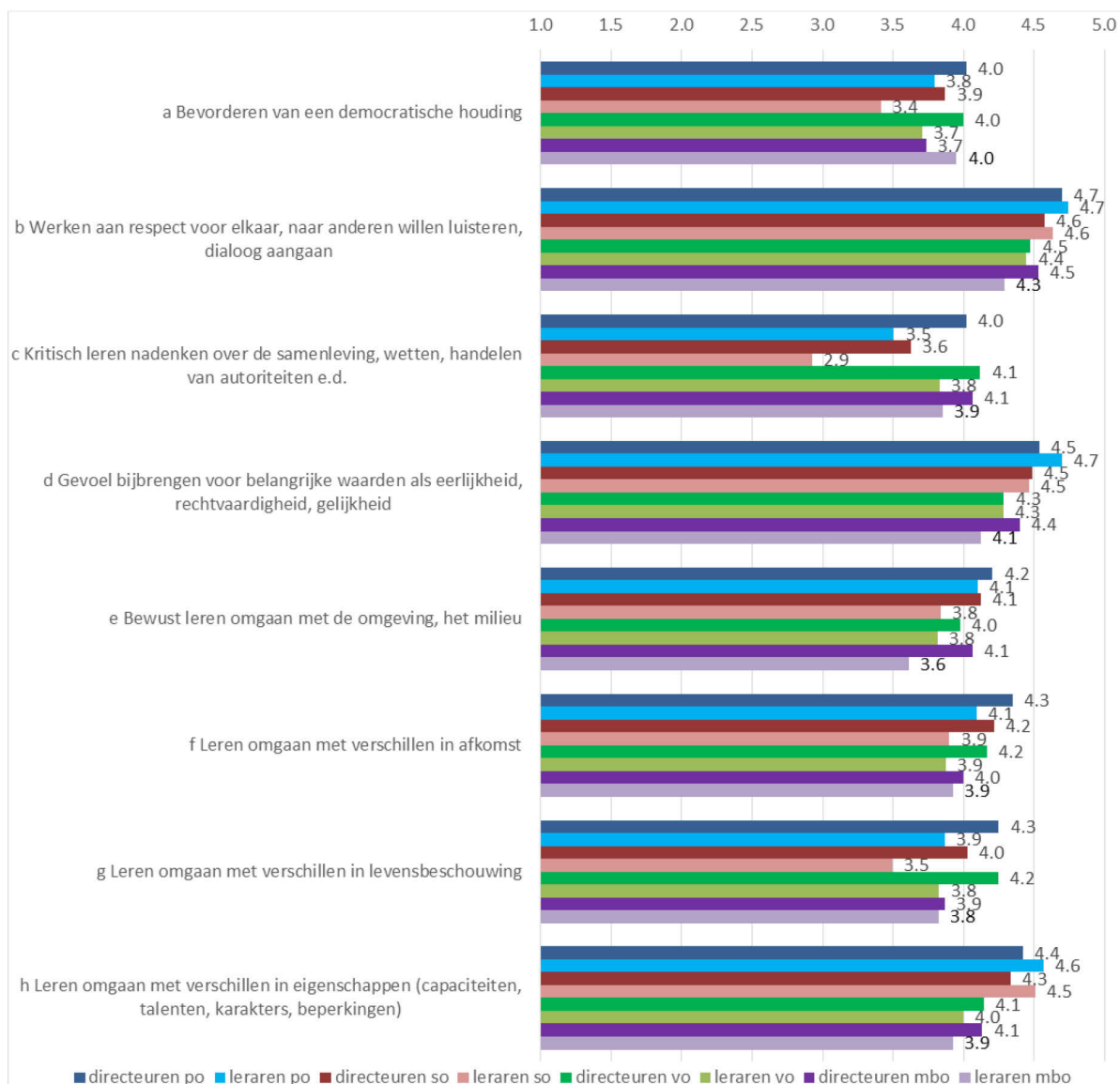


*Figuur 5 Directeuren en leraren: mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming als een taak voor de school naar onderwijssoort (gem., bereik 1 'niet' – 5 'heel veel')*

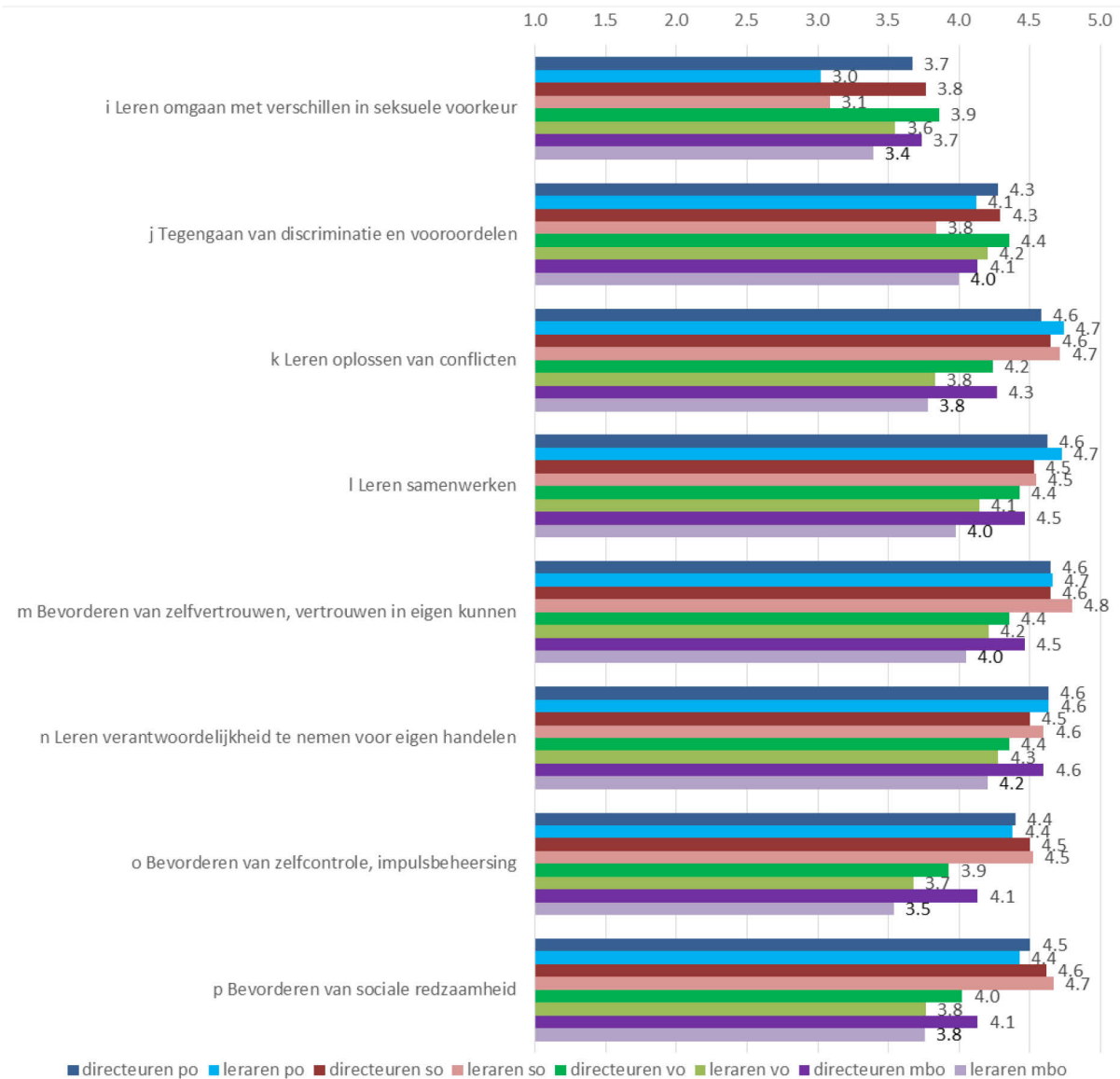
### 3.1.3 Doelen

#### *24 mogelijke doelen van burgerschapsonderwijs*

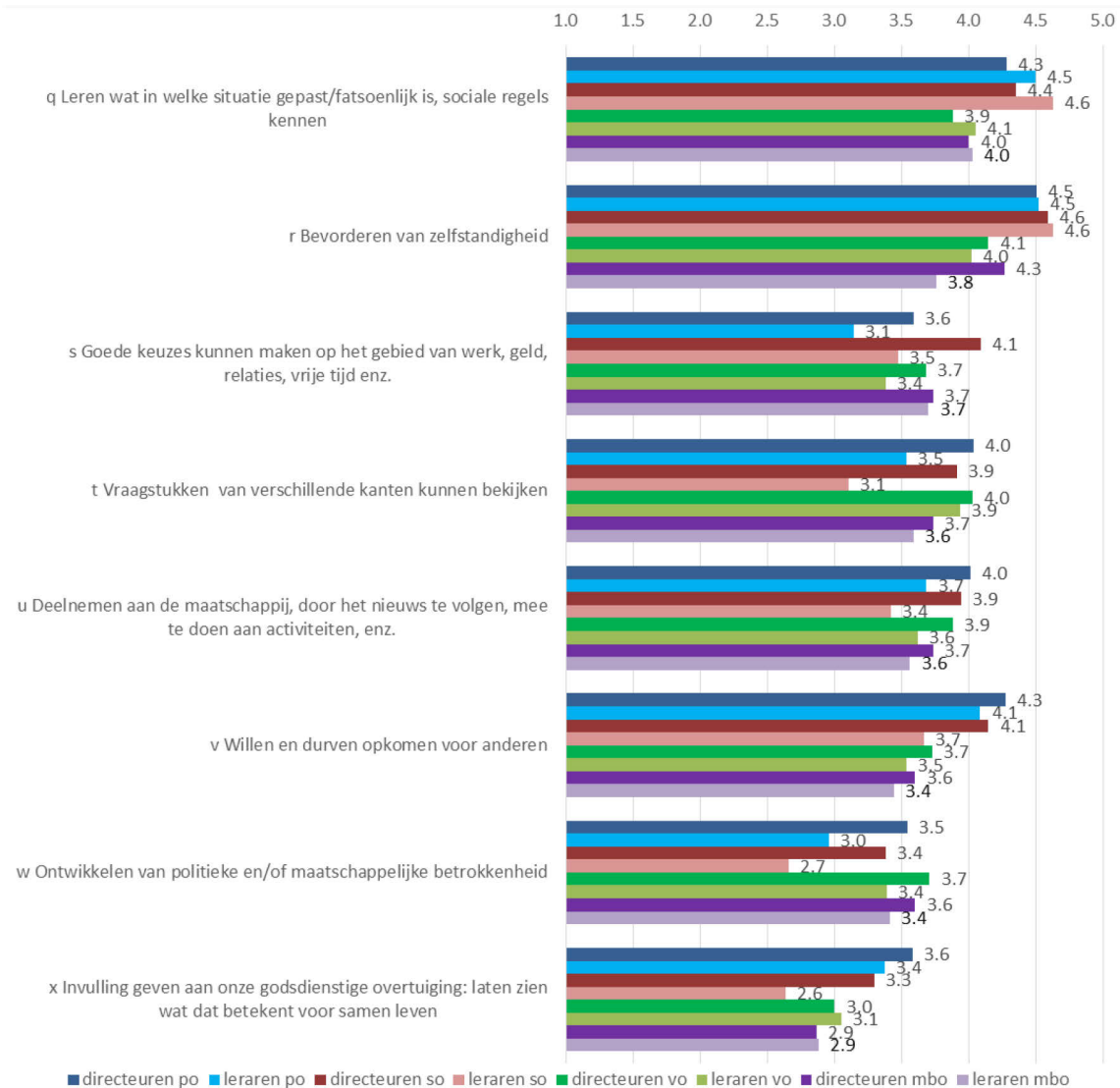
Zoals vermeld in hoofdstuk 1, zijn er vele invullingen van burgerschapsonderwijs denkbaar. Aan de directeuren en leraren is daarom een lijst met 24 mogelijke doelen van burgerschapsonderwijs voorgelegd. Per doel konden de directeuren aangegeven in hoeverre zij dit een taak van hun school vinden om eraan te werken en leraren in hoeverre zij er aandacht aan besteden in hun eigen lessen (1 helemaal niet – 5 heel sterk). Voor de overzichtelijkheid worden de gemiddelde antwoorden per doel en onderwijssoort niet in één, maar in drie figuren getoond (6a, b en c). Later (figuur 6d) volgt nog een samenvattend overzicht op basis van schaling.



**Figuur 6a Directeuren en leraren: doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort –deel 1- (gemiddelde scores, bereik: 1 ‘helemaal niet’ – 5 ‘heel veel’)**



*Figuur 6b Directeuren en leraren: doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort –deel 2- (gemiddelde scores, bereik: 1 ‘helemaal niet’ – 5 ‘heel veel’)*



Figuur 6c Directeuren en leraren: doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort –deel 3- (gemiddelde scores, bereik: 1 ‘helemaal niet’ – 5 ‘heel veel’)

De resultaten in de figuren 6a-c laten in de eerste plaats zien dat veel van de voorgelegde doelen sterk worden onderschreven in alle sectoren: men vindt het een taak van de school om hieraan te werken. Het meest geldt dit voor (b) ‘werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan’. Maar ook het bijbrengen van gevoel voor belangrijke waarden (d), leren omgaan met verschillen (h), leren oplossen van conflicten (k), leren samenwerken (l), bevorderen van zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen kunnen (m), leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen (n), leren wat fatsoenlijk is (q) en bevorderen van zelfstandigheid (r) worden door zowel directeuren als leraren duidelijk gezien als aspecten van burgerschapsonderwijs die tot de taak van de school behoren. De doelen ‘invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven’ (x) en ‘ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid’ (w) worden gemiddeld van de genoemde doelen het minst onderschreven als taak van de school.

Wat betreft verschillen tussen het po, so, vo en mbo valt het volgende op. Binnen het so wordt het doel (c) kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d. door

zowel directeuren als leraren minder genoemd als taak van de school dan binnen de overige sectoren.

Leraren binnen het po en so vinden de volgende doelen meer een taak van de school dan leraren in het vo en mbo:

h Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)

k Leren oplossen van conflicten

l Leren samenwerken

m Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen

n Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen

o Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing

p Bevorderen van sociale redzaamheid

q Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen

r Bevorderen van zelfstandigheid.

Dit zijn met name de doelen die gaan over persoonsvorming (het 'zelf') en sociale vaardigheden.

De po en so-directeuren onderschrijven de doelen o, p, q en r meer dan de vo-directeuren.

Daarnaast vinden po- en so-directeuren het doel (v) willen en durven opkomen voor anderen' belangrijker om aan te werken op school dan vo- en mbo-directeuren.

Bij drie doelen zijn er verschillen tussen denominaties. De doelen (c) kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d. en (u) deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz. worden door directeuren van openbare scholen meer genoemd als taak van de school (4.2) dan door directeuren van Rooms-Katholieke scholen (3.7).

Zoals te verwachten viel, is voor leraren en directeuren met een sterke religieuze identiteit (Reformatorische, gereformeerde en Islamitisch scholen) het doel (x) invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging belangrijker dan voor de overige scholen.

Aan de directeuren en leraren is ook de vraag gesteld of en zo ja welk doel van burgerschapsonderwijs wordt gemist. Over het algemeen blijkt de lijst vrij volledig te zijn geweest, want er worden niet veel aanvullende doelen genoemd. Een po-directeur noemt 'laten ervaren dat je ertoe doet'. Een po-leerkracht noemt het durven bespreken van zaken die gevoelig liggen en een andere po-leerkracht het omgaan met verschillende groepen (ouderen, vluchtelingen). Drie po-leerkrachten wijzen op de kernwaarden van openbaar onderwijs.

Een so-directeur en leerkracht noemen geen aanvullend doel, maar wijzen op de beperktere mogelijkheden van zml-leerlingen wat betreft burgerschapsdoelen.

Drie vo-directeuren noemen het leveren van een bijdrage aan de maatschappij.

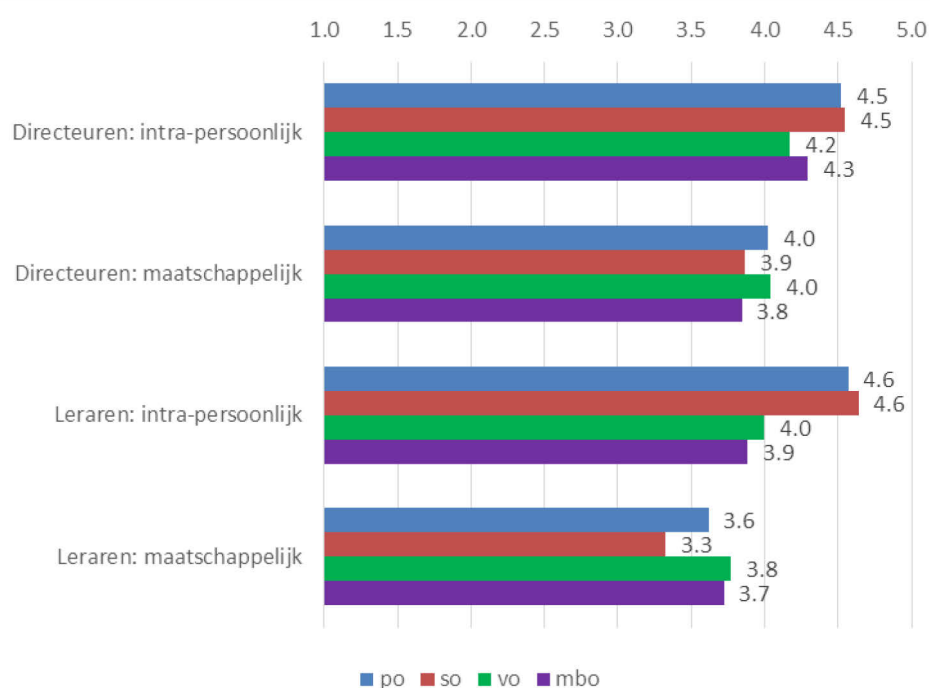
Een vo-leraar vindt zorgen dat de leerlingen een beeld krijgen van hun eigen geschiedenis en van die van anderen een doel van burgerschapsvorming op hun school. Een andere vo-leraar noemt het opbouwen van een mening over en inzicht krijgen in de waarde van een verenigd Europa en een andere vo-leraar het leven in een duurzame wereld.

Binnen het mbo worden geen doelen gemist. Door een directeur wordt gewezen op niveauverschillen bij leerlingen tussen de niveaus 2, 3 en 4.

*Schalen.* Op basis van de antwoorden van directeuren en leraren op de in de Figuren 6a, b en c voorgelegde doelen konden voor zowel directeuren als leraren twee schalen worden gevormd (zie Figuur 6d). De eerste schaal betreft doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (in Figuur 6d aangeduid met 'intra-persoonlijk') en is gevormd door het



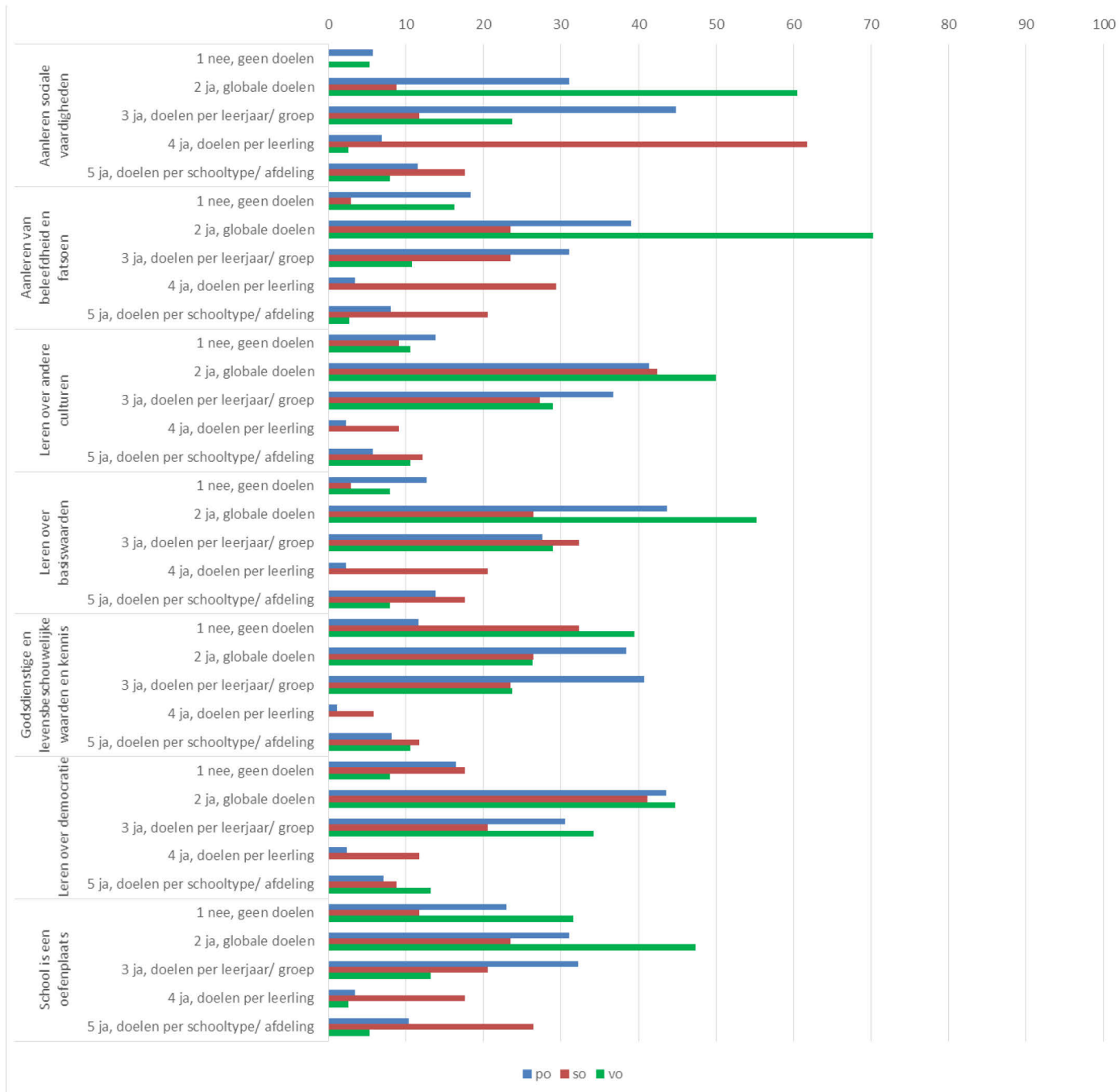
gemiddelde te berekenen van antwoorden op de items k t/m r. De tweede schaal betreft doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie en is gevormd door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de items a c f g i j t u w (in Figuur 6d aangeduid met ‘maatschappelijk’). In het po en so heeft burgerschapsonderwijs in sterkere mate dan in het vo en mbo doelen waarbij de focus vooral op de leerling zelf ligt. Directeuren binnen het po en so hebben deze doelen in sterkere mate dan directeuren in het vo en leraren in het po en so in sterkere mate dan leraren in het vo en mbo. Leraren in het so vinden in minder sterke mate dan leraren in het po, vo en mbo dat doelen van burgerschapsonderwijs democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie betreffen. Po-, so, vo en mbo-directeuren verschillen hierin niet. Er zijn drie significante relaties tussen de schalen en achtergrondkenmerken van scholen. Naarmate het aandeel NOAT-leerlingen op po-scholen hoger is, ligt de focus van directeuren bij doelen van burgerschapsvorming vaker op de leerling zelf (correlatie 0.239,  $p < .05$ ,  $n=85$ ). Hoe groter de po-school (wat betreft leerlingenaantal), hoe minder vaak de focus bij doelen van burgerschapsvorming ligt op de ‘maatschappelijke doelen’ democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie (correlatie -0.245,  $p < .05$ ,  $n=91$ ). Naarmate het aandeel cumi-leerlingen op so-scholen hoger is, ligt de focus bij so-leerkrachten minder vaak op ‘maatschappelijke doelen’ (correlatie -0.325,  $p < .01$ ,  $n=70$ ).



Figuur 6d Directeuren en leraren: schalen doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort (gemiddelde scores, bereik: 1 ‘helemaal niet’ – 5 ‘heel veel’)

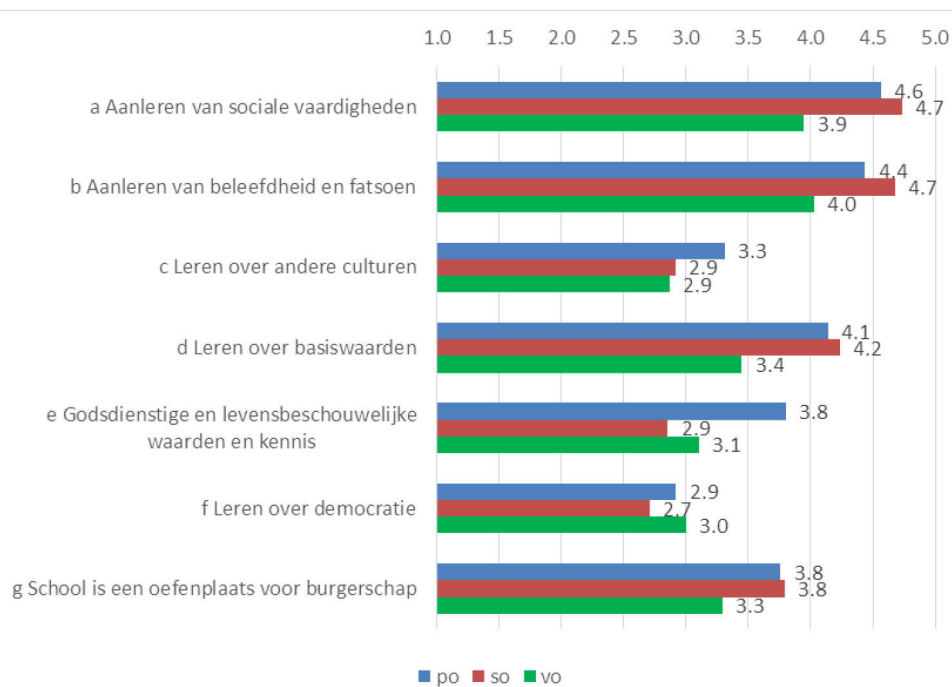
### *Zeven mogelijke onderwerpen met betrekking tot burgerschapsvorming*

Aan de po-, so- en vo-directeuren werd over zeven mogelijke onderwerpen die betrekking hebben op burgerschapsvorming gevraagd of er op hun school doelen voor zijn gesteld en zo ja, wat voor soort doelen het betreft (zie Figuur 7). Vrijwel alle scholen hebben doelen gesteld met betrekking tot het aanleren van sociale vaardigheden. Binnen het po betreft het het vaakst (45%) doelen per leerjaar/groep, binnen het so het vaakst (62%) doelen per leerling en binnen het vo het vaakst (61%) globale doelen. Voor het aanleren van beleefdheid en fatsoen, leren over andere culturen, over basiswaarden en over democratie hebben verreweg de meeste scholen (>80%) doelen. Wat leren over andere culturen en over democratie betreft gaat het voor zowel po, so als vo het vaakst om globale doelen. Bij het aanleren van beleefdheid en fatsoen en het leren over basiswaarden betreft het bij het po en vo eveneens het vaakst globale doelen. Bij het so zijn er met betrekking tot het aanleren van beleefdheid en fatsoen het vaakst doelen per leerling (29%) en bij leren over basiswaarden het vaakst doelen per leerjaar/groep (32%). De meeste so- (32%) en po-scholen (39%) hebben volgens de directeuren geen doelen met betrekking tot godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis. Dit geldt voor een minderheid (12%) van de po-scholen. Wat de school als oefenplaats voor burgerschap betreft, zijn er op 23% van de po-scholen, 12% van de so- en 32% van de vo-scholen geen doelen.



Figuur 7 Directeuren: doelen met betrekking tot burgerschapsvorming naar po, so en vo (%)

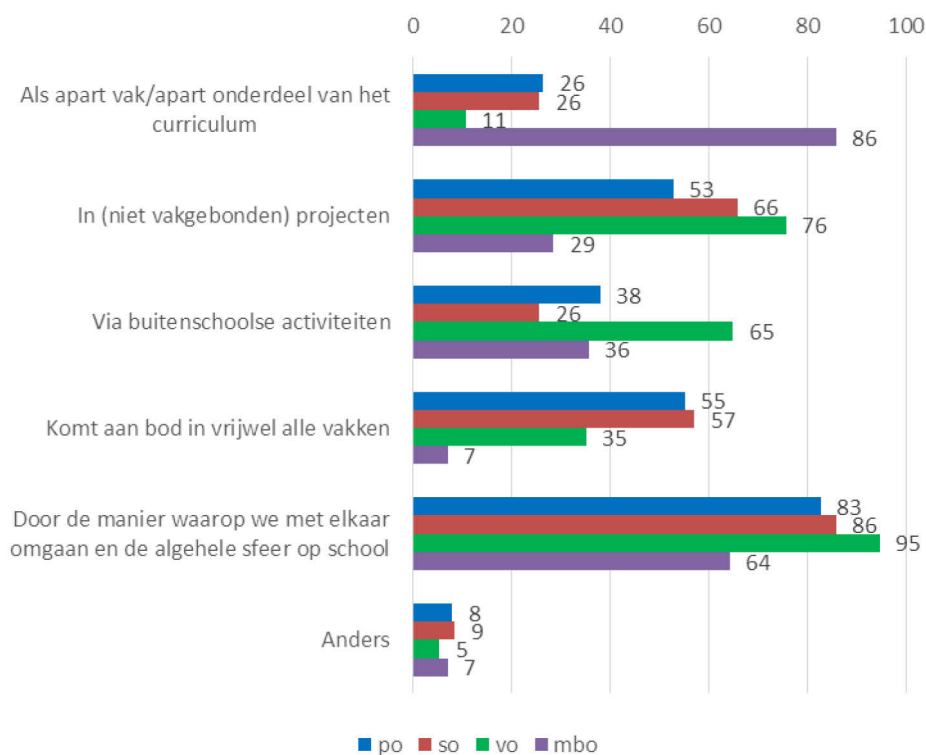
Aan de po-, so- en vo-directeuren werd over de zeven mogelijke onderwerpen die betrekking hebben op burgerschapsvorming eveneens gevraagd hoe vaak daar op hun school aandacht aan wordt besteed (zie Figuur 8 voor gemiddelde scores). Het aanleren van sociale vaardigheden en van beleefdheid en fatsoen krijgen de meeste aandacht en leren over democratie krijgt het minst vaak aandacht. Ook leren over andere culturen scoort vrij laag op mate van aandacht en dat geldt ook voor godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis (het laatste met uitzondering van het po). Binnen het vo wordt minder vaak dan in het po en so aandacht besteed aan het aanleren van sociale vaardigheden, van beleefdheid en fatsoen en aan het leren over basiswaarden. In het po wordt vaker dan in het so en vo aandacht besteed aan het leren over andere culturen en aan godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis.



*Figuur 8 Directeuren: mate waarin onderwerpen die betrekking kunnen hebben op burgerschapsvorming in het onderwijs aandacht krijgen (gemiddelde scores: 1=niet, krijgt geen aandacht - 5=ja, elke dag)*

### 3.1.4 Wijze waarop burgerschapsvorming wordt aangeboden

Aan de directeuren werd gevraagd op welke manier burgerschapsonderwijs op hun school wordt aangeboden (zie Figuur 9a voor de resultaten). In het po (83%), so (86%) en vo (95%) is dit het meest via de manier waarop met elkaar omgegaan wordt en de algehele sfeer op school, in het mbo het meest (86%) als apart vak/apart onderdeel van het curriculum.



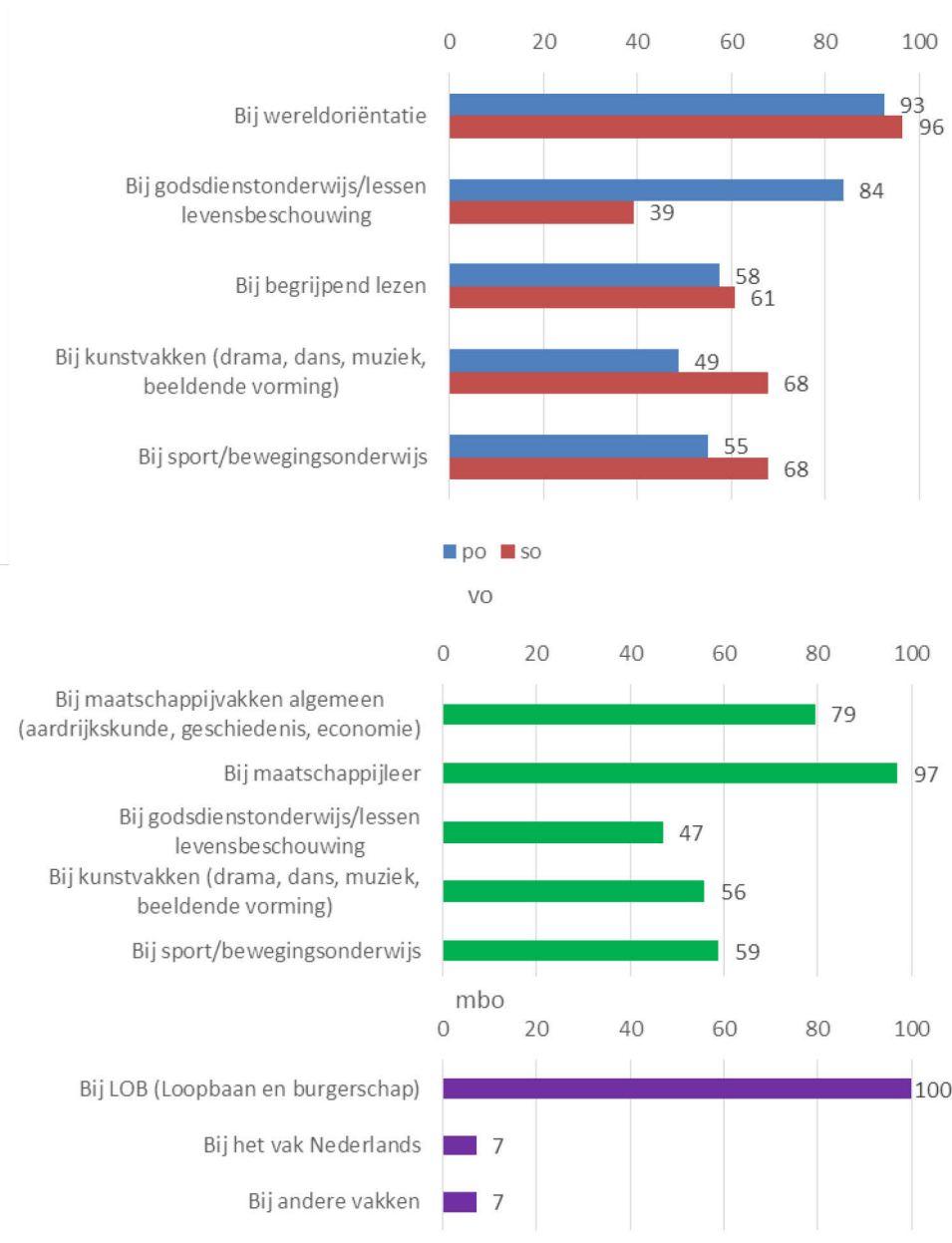
*Figuur 9a Directeuren: manier waarop burgerschapsonderwijs op school wordt aangeboden, naar onderwijssoort (%)*

Andere manieren die (steeds door één directeur) werden genoemd zijn binnen het po de Kanjertraining, het zijn van een muzikale school met optredens, SOEMO-kaarten sociale veiligheid<sup>108</sup>, op het talentenplein en via Positive Behavior Support, methode kinderen en hun sociale en morele talenten en methode Vreedzame School.

Binnen het so werd (steeds door één directeur) Positive Behavior Support, de PAD-methode, een groepsdoorbrekende lesmodule van acht weken en workshops met vrije inschrijving genoemd. Een vo-directeur noemde het in enkele vakken aanbieden van burgerschapsvorming en een leerlingenenquête over burgerschap met betrekking tot democratie, participatie en identiteit. Een mbo opleidingsdirecteur noemde het combineren met Nederlands waar mogelijk en waar nodig.

In Figuur 9b is weergegeven bij welke vakken burgerschapsvorming volgens de directeuren wordt aangeboden. Binnen het po en so is dit het vaakst bij wereldoriëntatie, binnen het vo bij maatschappijleer en binnen het mbo bij Loopbaan en burgerschap (LOB).

<sup>108</sup> Doorgaande leerlijn gericht op het ondersteunen van sociale weerbaarheid en emotionele ontwikkeling.

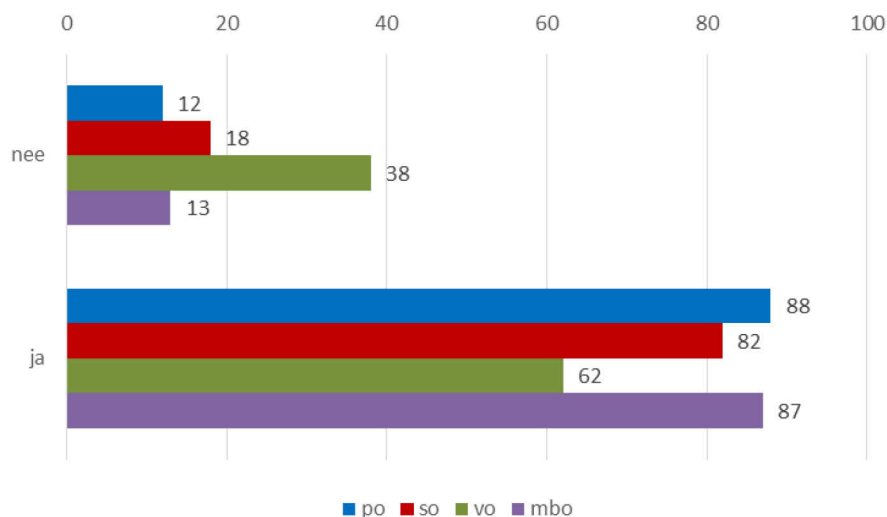


*Figuur 9b Directeuren: vakken waarbij burgerschapsvorming op school wordt aangeboden, naar onderwijssoort (%)*

De mbo-opleidingsdirecteur die aangaf dat het ook bij een ander vak wordt aangeboden, noemde sport.

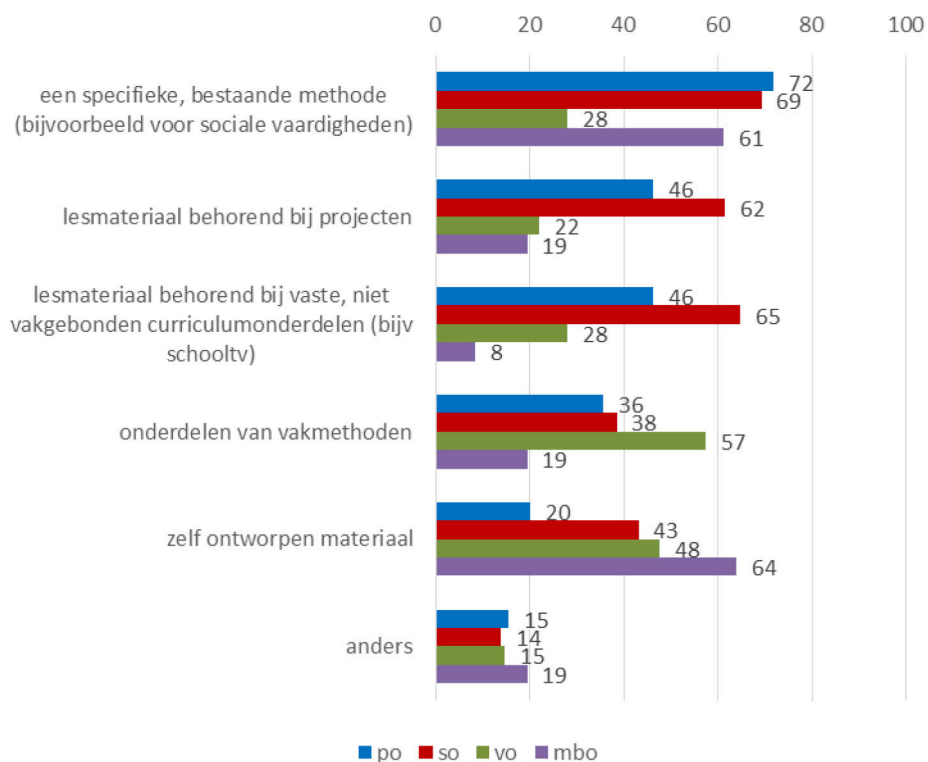
#### *Lesmateriaal*

Aan de leraren werd gevraagd of zij lesmateriaal gebruiken bij het besteden van aandacht aan burgerschapsvorming in hun onderwijs (zie Figuur 9c). Van de leraren in het po, so en mbo gebruikt meer dan vier vijfde (po 88%, so 82%, mbo 87%) hierbij lesmateriaal en binnen het vo ruim drie vijfde (62%).



*Figuur 9c Leraren: of lesmateriaal wordt gebruikt wanneer aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort (%)*

Figuur 9d laat zien welk lesmateriaal door de leraren wordt gebruikt.



*Figuur 9d Leraren: bij gebruik lesmateriaal wanneer aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming: welk, naar onderwijssoort*

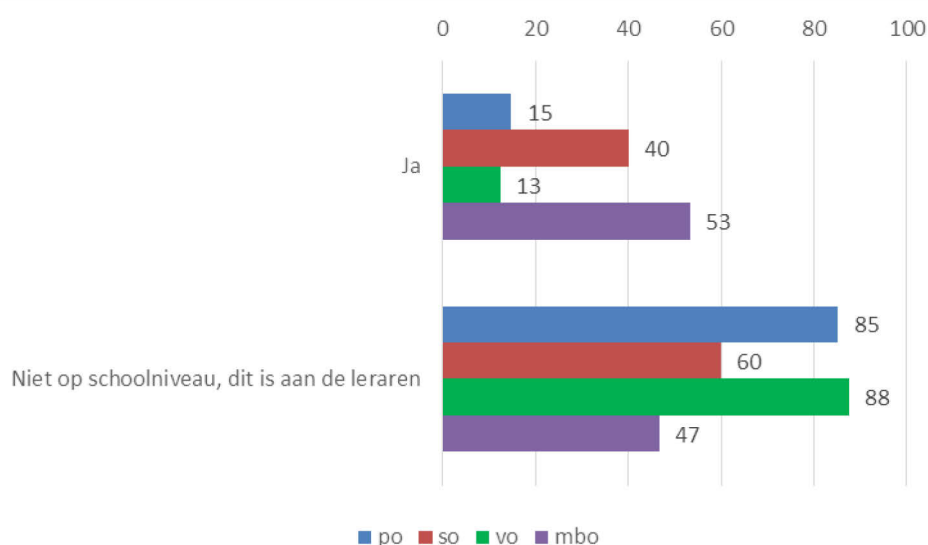
Uit figuur 9d blijkt dat het in het po en so vrij gebruikelijk is om een specifieke methode voor burgerschapsaspecten te gebruiken (bijvoorbeeld voor sociale vaardigheden), maar dat dit vooral in het vo veel minder voorkomt. In het po en het so gaat het ook vaker om lesmateriaal dat hoort bij

projecten en niet-vakgebonden curriculumonderdelen dan in het vo, waar juist meer lesmateriaal uit vakmethoden wordt gebruikt. In het mbo wordt relatief veel zelfontworpen lesmateriaal gebruikt.

Overig lesmateriaal dat werd genoemd is binnen het po De Vreedzame School (2x), handreikingen vanuit Positive Behavior Support, Kanjertraining (2x), SOEMO-kaarten sociale veiligheid (2x), Samsam<sup>109</sup> (lesmethode voor mondiaal burgerschap m.b.v. een tijdschrift) (3x), gesprekken over waarden (3x), godsdienstlessen, de methode Kinderen en hun Morele Talenten<sup>110</sup>, de methode Trefwoord<sup>111</sup>, lesbrieven, prentenboeken en workshops (bezoeken aan instanties/musea etc.). Binnen het so worden internet (2x) genoemd, het Nationaal Media Paspoort voor groep 7 en 8, STIP<sup>112</sup>, sociaal-emotionele lessen en voorlichting door onder meer politieke partijen, excursies. Binnen het vo worden klassenleergesprekken en mentorgesprekken genoemd, het lespakket Lang Leve de Liefde<sup>113</sup>, modules van Codename Future<sup>114</sup>, kranten en tijdschriften (3x), de dagopening en Plickers<sup>115</sup>. Binnen het mbo wordt de methode NU Burgerschap<sup>116</sup> genoemd (2x), de module werken aan je toekomst van Codename Future (2x) en nieuwssites van ProDemos<sup>117</sup>.

### Volgen van ontwikkeling

De directeuren gaven aan of op hun school wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs (Figuur 10a). Binnen het so wordt dit op 40% en binnen het mbo op 53% van de scholen gevolgd. Binnen het po (85%) en vo (88%) gebeurt dit meestal niet op schoolniveau en is dit aan de leraren.



**Figuur 10a Directeuren: of op school wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort (%)**

109 Lesmethode voor mondiaal burgerschap gericht op de groepen 5/6 en 7/8 waarbij een tijdschrift wordt gebruikt.

110 Methode voor de ontwikkeling van waarden, normen en burgerschap voor kinderen van groep 1 t/m 8.

111 Methode voor levensbeschouwelijke vorming in het basisonderwijs.

112 STIP staat voor Sociale Training in Praktijk en is een methode bedoeld voor zeer moeilijk lerende kinderen van 4-20 jaar met als doel dat leerlingen zich sociaal gedragen in maatschappelijke situaties als op school of het werk en in de vrije tijd.

113 Een lesmethode over liefde, relaties en seksualiteit voor het voortgezet onderwijs en mbo.

114 Methoden voor Loopbaan en Burgerschap voor het (v)mbo.

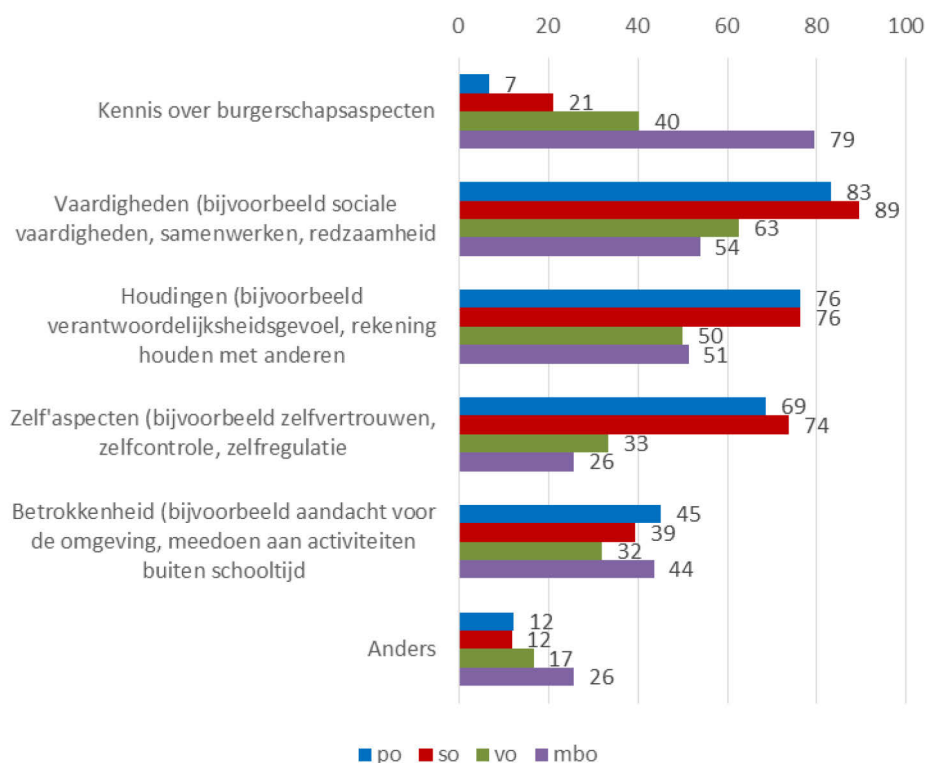
115 Een tool waarmee snel en eenvoudig een totaaloverzicht verkregen kan worden van de antwoorden die leerlingen op meerkeuzevragen hebben gegeven (bijvoorbeeld meningen peilen).

116 Methode Burgerschap voor het mbo.

117 ProDemos is een organisatie gericht op het uitleggen van spelregels van de democratie en rechtsstaat.



Aan de leraren die aangaven dat op school wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs werd gevraagd wat voor soort leerresultaten van leerlingen worden bijgehouden. Er werd een lijstje met mogelijkheden voorgelegd waarbij per mogelijkheid kon worden aangegeven of dit wordt bijgehouden (ja/nee) (zie Figuur 10b voor het % ja per soort leerresultaat). De leerresultaten met betrekking tot burgerschapsonderwijs die worden bijgehouden betreffen binnen het po meestal vaardigheden, houdingen en zelf-aspecten (zelfvertrouwen, zelfcontrole, zelfregulatie), binnen het vo vaardigheden en houdingen en binnen het mbo kennis, vaardigheden en houdingen. Bij kennis zijn de verschillen groot: hierop worden nauwelijks leerresultaten bijgehouden in het po en juist vaak in het mbo. Omgekeerd worden in het po (en so) veel vaker leerresultaten in de vorm van vaardigheden en houdingen bijgehouden dan in het mbo (en vo).



*Figuur 10b Leraren: als leerresultaten van leerlingen wat betreft burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming worden bijgehouden, waarop dat betrekking heeft*

Binnen het po werden als 'anders' manieren genoemd het afnemen van De Sociale Competentie ObservatieLijst (SCOL)<sup>118</sup> (3x), beoordelingen op het rapport (2x), door gebruik te maken van het programma ZIEN!<sup>119</sup> (3x) en de veiligheidsthermometer<sup>120</sup>.

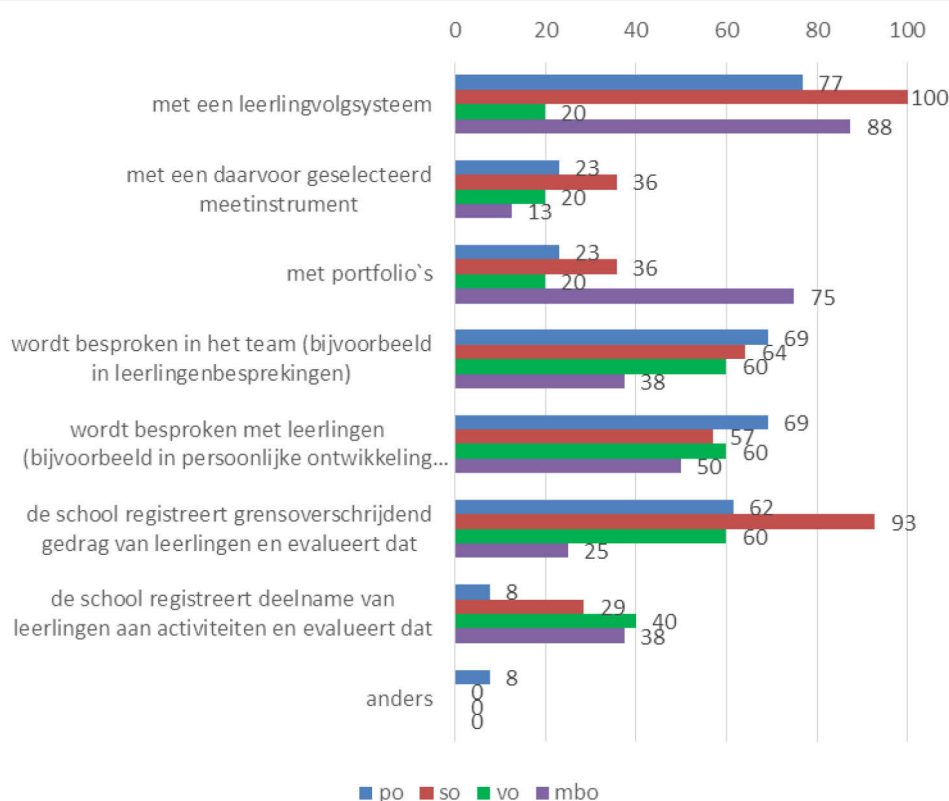
Binnen het so wordt ook de SCOL genoemd (2x) en de SLO Leerlijn Sociaal-emotionele Ontwikkeling (3x). Een vo-leraar noemt het toetsen binnen verschillende (praktische) opdrachten Maatschappijleer. Binnen het mbo wordt studieloopbaanbegeleiding genoemd, portfolio's, workshops en presentaties naar aanleiding van onderzoek en reflectie met betrekking tot competenties.

118 Een digitaal leerlingvolgsysteem waarmee de sociale competentie van leerlingen kan worden gevolgd.

119 Een webbased systeem dat de leerkracht helpt bij het bevorderen van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen.

120 Een instrument om zicht te krijgen op de gevoelens van (on)veiligheid van leerlingen en personeelsleden in het basisonderwijs.

In Figuur 11 is weergegeven hoe volgens de directeuren wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsvorming. In het po is dit meestal met een leerlingvolgsysteem (77%) en wordt het besproken in het team (69%). In het so is dit ook met een leerlingvolgsysteem (100%) en registreert de school vaak grensoverschrijdend gedrag van leerlingen en evalueert dat (93%). In het vo wordt het besproken in het team (60%), wordt het besproken met leerlingen (60%) en registreert de school grensoverschrijdend gedrag van leerlingen en evalueert dat (60%). In het mbo wordt meestal gewerkt met een leerlingvolgsysteem (88%) en met portfolio's (75%).



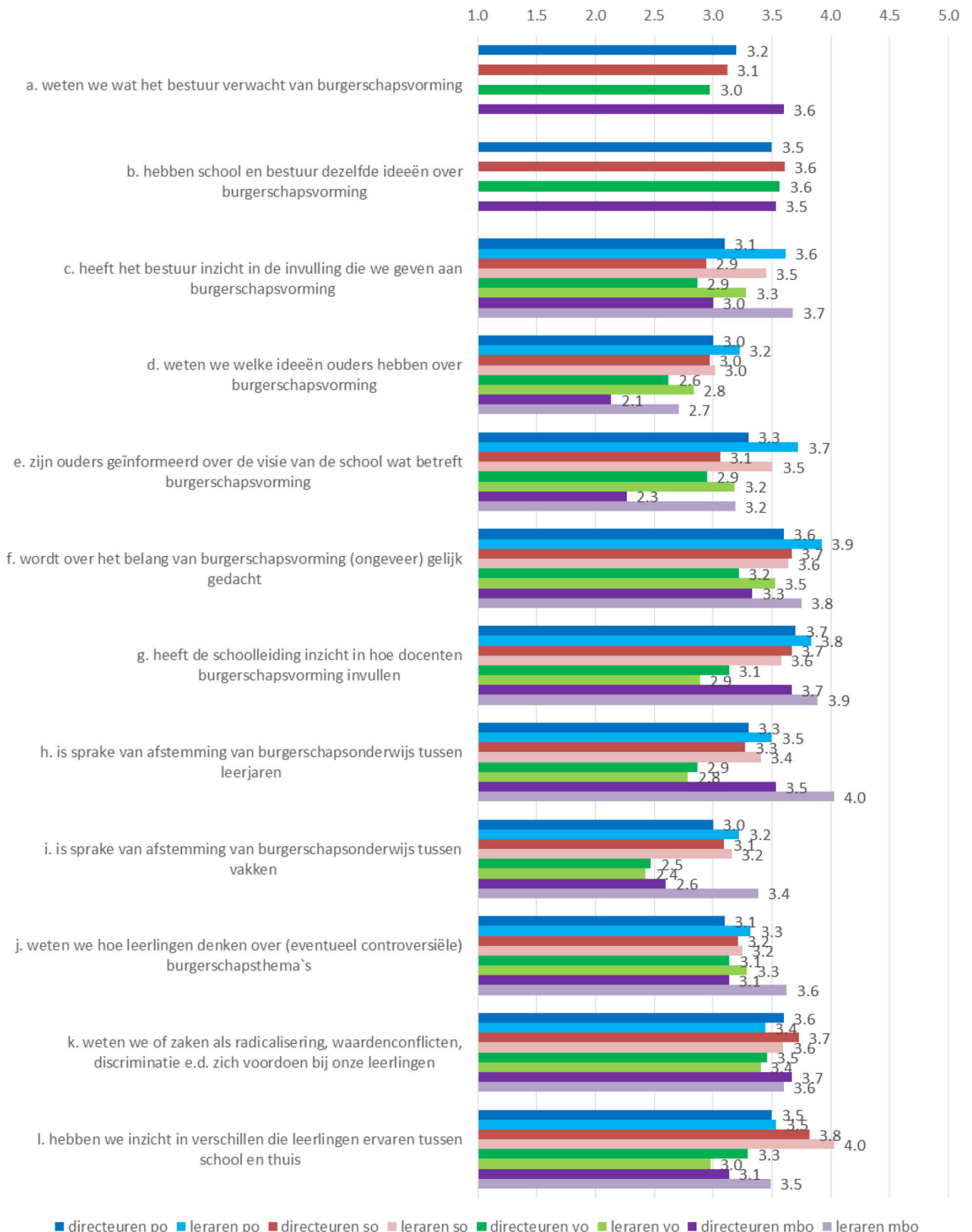
*Figuur 11 Directeuren: als gevolgd, hoe wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming*

Eén po-directeur beschreef een andere manier, namelijk weekplanning/pedagogisch groepsplan.

### 3.1.5 Mate van overeenstemming

Voor een schoolbrede aanpak van burgerschapsonderwijs is het van belang dat er sprake is van kennis van elkaars opvattingen, op alle niveaus (van bestuur tot leerling) en dat er zoveel mogelijk sprake is van overeenstemming. Aan de directeuren en leraren werden daarover uitspraken voorgelegd, met de vraag om aan te geven in hoeverre zij het ermee eens zijn (1 helemaal niet eens – 5 helemaal eens). Figuur 12a toont de gemiddelde scores. De items a e b zijn alleen aan directeuren voorgelegd, daarom ontbreken daar scores voor de leraren.

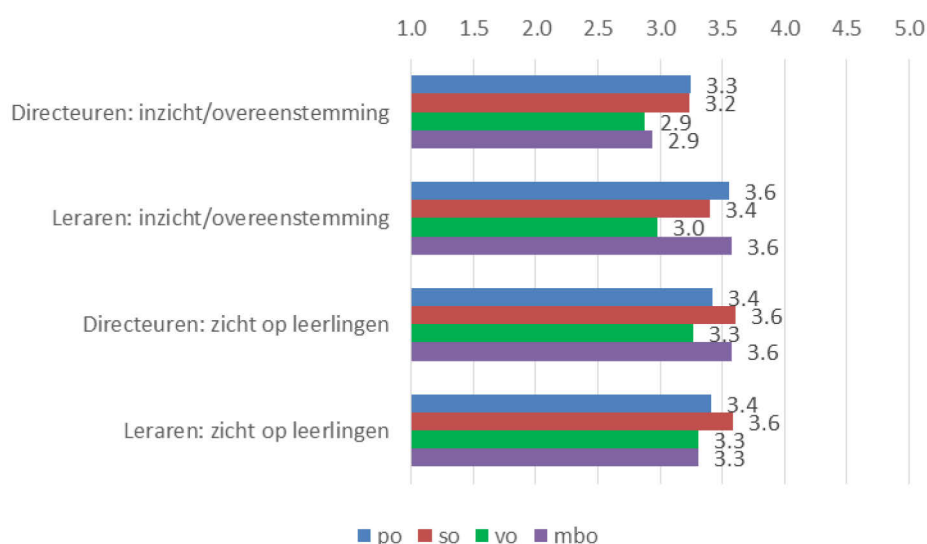
De figuur laat zien dat de gemiddelde scores over het algemeen niet hoog zijn en zich bewegen op het niveau 'enigszins eens'. Relatief laag scoren de items (d) we weten welke ideeën ouders hebben over burgerschapsvorming en (i) er is sprake van afstemming tussen vakken.



**Figuur 12a Directeuren en leraren: overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in wat er bij leerlingen speelt naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet'- 5 'heel duidelijk' (gemiddelde scores)**

### Schalen

Op basis van de items c t/m l zijn twee schalen gevormd. De eerste schaal is gevormd door het gemiddelde te berekenen van de scores op de in Figuur 12a genoemde items c t/m i en gaat over de mate van inzicht in elkaars opvattingen en overeenstemming op school over burgerschapsvorming bij school, bestuur, leraren en ouders. De tweede schaal is gevormd door het gemiddelde te berekenen van de scores op de in Figuur 12a genoemde items j, k en l en gaat over de mate waarin de school weet wat er bij leerlingen speelt. De gemiddelde scores voor directeuren en leraren zijn weergegeven in Figuur 12b. De mate van inzicht/overeenstemming lijkt in het vo wat lager te zijn dan in de overige onderwijssoorten. Vo-directeuren ervaren een lagere mate van inzicht/overeenstemming op school over burgerschapsvorming dan po-directeuren en de mate van inzicht/overeenstemming volgens vo-leraren is lager dan die volgens leraren in het po, so en mbo. Leraren in het so en mbo ervaren in sterkere mate dan vo-leraren dat zij weet hebben van wat er bij leerlingen speelt. Wat dit betreft zijn er geen verschillen tussen po, so, vo en mbo-directeuren. Er is één significante relatie met achtergrondkenmerken van scholen. Naarmate het aandeel NOAT-leerlingen op school hoger is, is er volgens po-leerkrachten wat vaker sprake van inzicht in wat er bij leerlingen speelt (correlatie 0.171,  $p < .05$ ,  $n=144$ ).

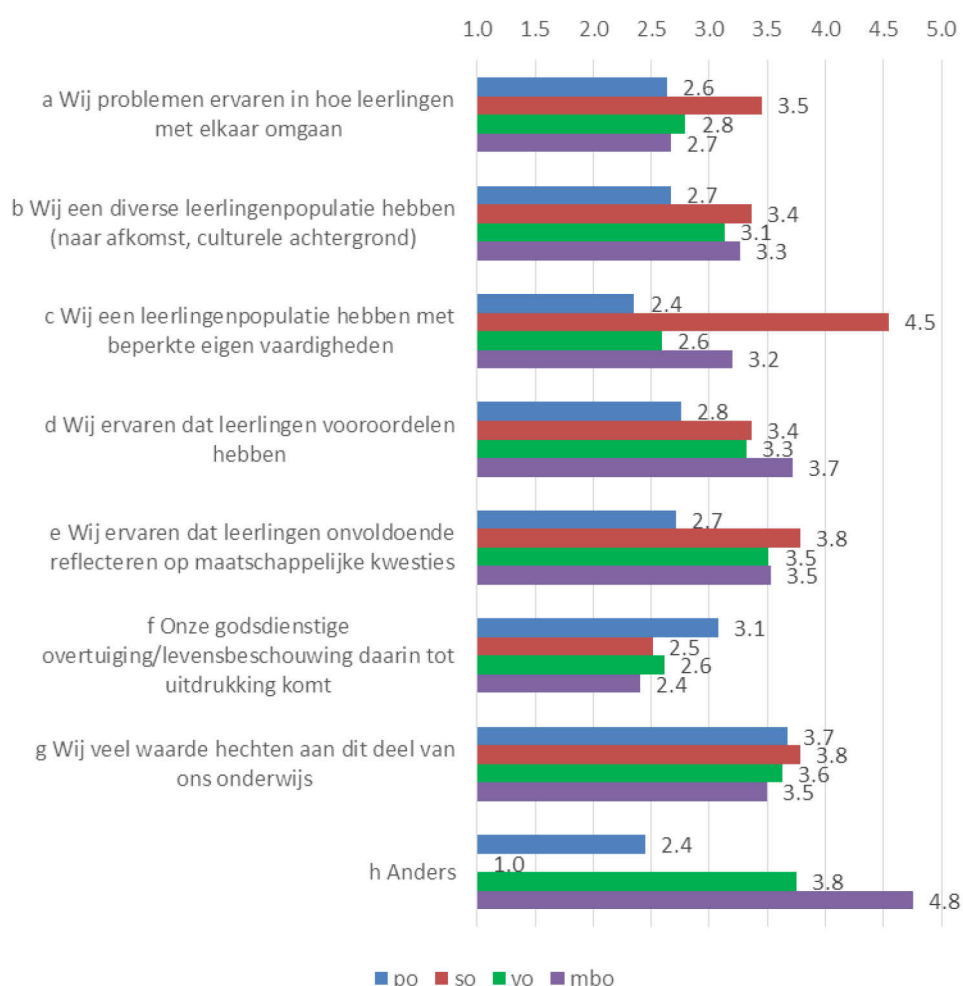


*Figuur 12b Directeuren en leraren: schalen inzicht/overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in wat er bij leerlingen speelt naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet'- 5 'heel duidelijk' (gemiddelde scores)*

### 3.1.6 Redenen om aandacht te geven aan burgerschapsvorming

Aan de directeuren werden zeven mogelijke redenen voor het geven van aandacht aan burgerschapsvorming voorgelegd. Zij werden gevraagd om per mogelijke reden aan te geven in hoeverre deze voor hun school geldt. Figuur 13 toont de gemiddelde antwoorden naar onderwijssoort. Binnen het so is de reden het vaakst dat de school een leerlingenpopulatie heeft met beperkte eigen vaardigheden. Dit is in duidelijk sterkere mate een reden dan in het po, vo en mbo. Het ervaren van problemen in hoe leerlingen met elkaar omgaan is ook vaker een reden binnen het so dan binnen het po en vo. In het po, vo en mbo is de belangrijkste reden dat veel waarde gehecht wordt aan dit deel van hun onderwijs. Het ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben en dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties is binnen het po in minder sterke mate een reden dan in het so, vo en mbo. Het hebben van een diverse leerlingenpopulatie (naar afkomst, culturele achtergrond) is binnen het po in minder sterke mate een reden dan binnen het so.

Geen enkele reden geldt gemiddeld heel sterk, met uitzondering van de voor het so specifieke reden 'leerlingenpopulatie met beperkte vaardigheden'.



*Figuur 13a Directeuren: redenen voor het geven van aandacht aan burgerschapsvorming naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet waar' - 5 'helemaal waar' (gemiddelde scores)*

Directeuren konden ook een andere reden opgeven. Binnen het po werd de verwevenheid genoemd van burgerschapsvorming met het overige onderwijs (2x). Zo geeft een directeur aan dat het past binnen hun Jenaplanonderwijs. Ook wordt erop gewezen dat het belangrijk wordt gevonden dat

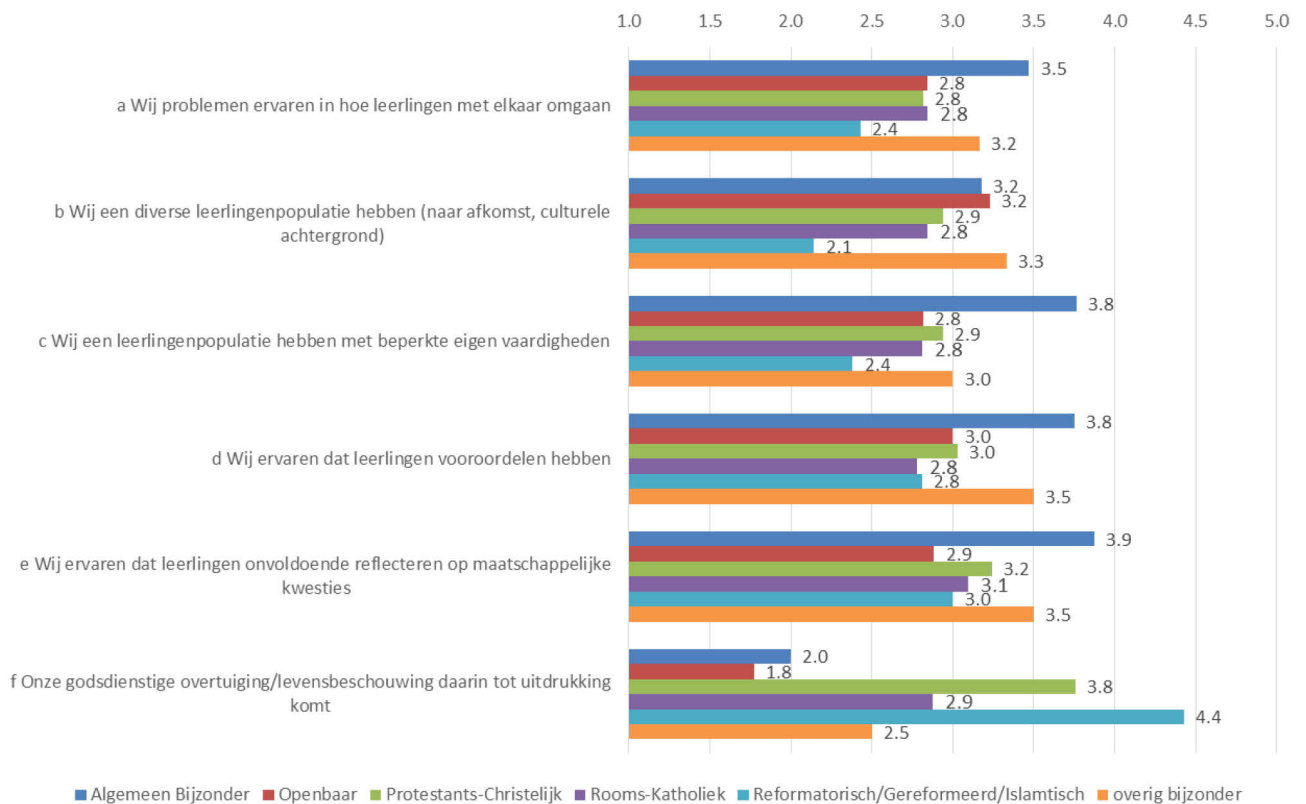
leerlingen respectvol met elkaar omgaan (2x). Een andere po-directeur noemt dat zij het belangrijk vinden om in te spelen op de actualiteit, zoals vluchtelingenproblematiek en verkiezingen.

Binnen het so wordt door twee directeuren gewezen op het belang van sociale redzaamheid op het gebied van wonen, werken en vrije tijd; dat leerlingen herkennen wat in de maatschappij gebeurt.

Een vo-directeur noemt als reden de sterk (negatieve) invloed van (social) media, een andere directeur het belang van burgerschapsvorming voor de identiteitsontwikkeling van leerlingen en weer een andere directeur dat een openbare school aandacht moet schenken aan diversiteit in de democratie.

Een mbo opleidingsdirecteur noemt als reden voor het geven van aandacht aan burgerschapsvorming dat het opleiden van kritische burgers op de opleiding belangrijk wordt gevonden. Twee andere directeuren gaan in op de scheiding tussen burgerschap en loopbaanoriëntatie en -begeleiding (LOB) en dat meer waarde wordt gehecht aan LOB.

Nagegaan is in hoeverre de redenen verschillen tussen scholen met verschillende denominaties (zie Figuur 13b voor gemiddelde scores naar denominatie). Voor scholen met een sterke levensbeschouwelijke identiteit (reformatorische, gereformeerde en islamitische scholen) zijn a (ervaren problemen met hoe leerlingen met elkaar omgaan) en c (een leerlingenpopulatie met beperkte vaardigheden) minder vaak een reden voor het geven van aandacht aan burgerschapsvorming dan voor algemeen bijzondere scholen. Voor scholen met een sterke levensbeschouwelijke identiteit is het hebben van een diverse leerlingenpopulatie (b) in minder sterke mate een reden dan voor openbare scholen. Het ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben (d) is voor algemeen bijzondere scholen in sterkere mate een reden dan voor openbare, protestants-christelijke, rooms-katholieke en reformatorische, gereformeerde en islamitische scholen. Het ervaren dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties is voor openbare scholen in mindere mate een reden dan voor algemeen bijzondere scholen. Zoals te verwachten viel is de godsdienstige overtuiging/levensbeschouwing vaker een reden voor protestants-christelijke scholen, scholen met een sterke levensbeschouwelijke identiteit en (iets minder sterk), rooms-katholieke scholen dan voor de overige scholen.

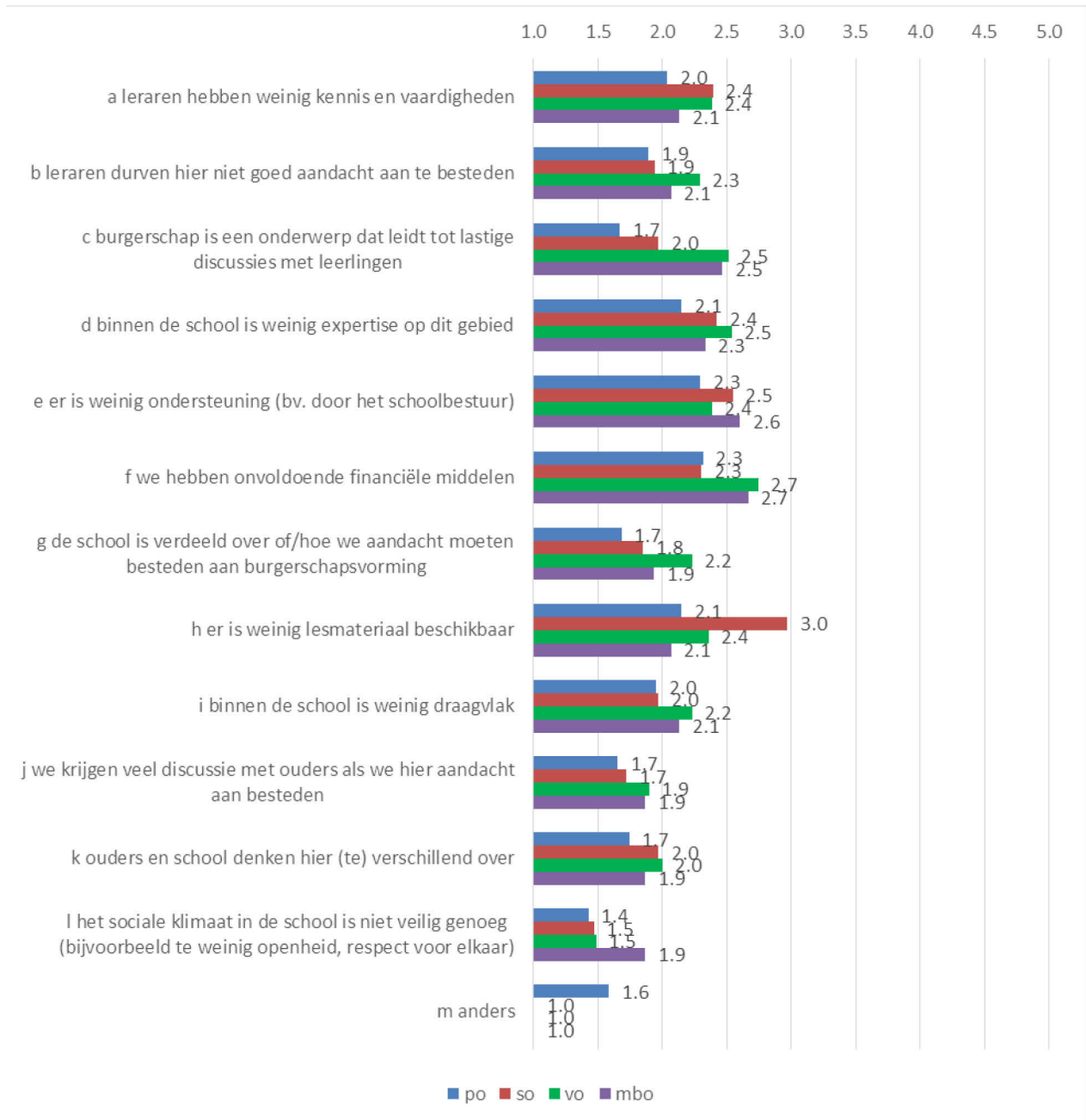


Figuur 13b Directeuren: redenen voor het geven van aandacht aan burgerschapsvorming naar denominatie, bereik 1 'helemaal niet waar' - 5 'helemaal waar' (gemiddelde scores)

### 3.1.7 Belemmeringen

Directeuren en leraren zijn gevraagd naar de mate waarin zij belemmeringen ervaren bij de invulling van burgerschapsvorming/burgerschapsonderwijs op hun school. In Figuur 14a is weergegeven in hoeverre door directeuren in het po, so, vo en mbo belemmeringen worden ervaren. Over het algemeen worden weinig belemmeringen ervaren. Een onveilig sociaal klimaat op de school is binnen het po, so, vo en mbo het minst vaak een belemmerende factor. Dat burgerschap een onderwerp is dat leidt tot lastige discussies met leerlingen is in het vo en mbo in wat sterkere mate een belemmering dan binnen het po. In het po is dit bijna niet het geval (1.7), in het vo en mbo soms (2.5). In het so is dat er weinig lesmateriaal beschikbaar is in enige mate een belemmering (3.0). In het po, so en vo vormt dit soms een belemmering (2.1-2.4).

Enkele po- en so-directeuren gaven aan andere dan de genoemde belemmeringen te ervaren. Een po-directeur gaf aan dat er andere prioriteiten zijn, omdat zij een jonge, zwakke school zijn en een andere po-directeur gaf aan dat er te weinig tijd is om er een specifiek vakgebied met leerlijn van te maken. Een so-directeur noemt dat burgerschapsvorming niet als prioriteit is gezien, aangezien dit thema binnen verschillende vak-vormingsgebieden voldoende aan bod komt. Een andere so-directeur geeft aan dat de visie op burgerschapsvorming nog onvoldoende ontwikkeld is.

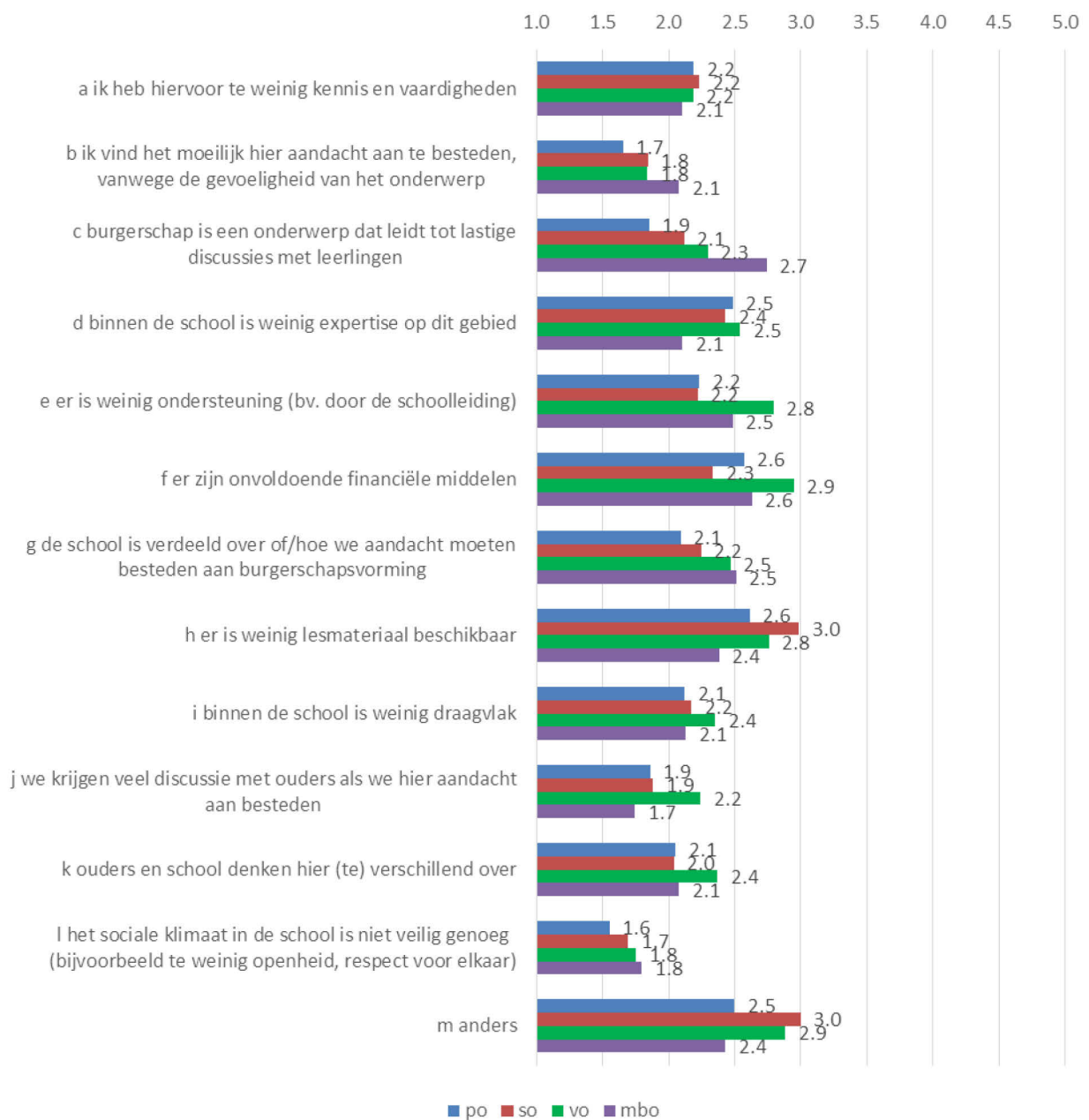


*Figuur 14a Directeuren: ervaren belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort (bereik 1 'helemaal niet' – 5 'heel sterk')*

De mate waarin leraren belemmeringen ervaren bij het geven van aandacht aan burgerschap in hun lessen is weergegeven in Figuur 14b. Net als de directeuren ervaren leraren weinig belemmeringen. Ook voor hen vormt het sociale klimaat vrijwel niet een belemmering. Daarnaast vinden zij het bijna nooit moeilijk om er aandacht aan te besteden vanwege de gevoeligheid van het onderwerp. Wel ervaren vo-leraren in sterkere mate dan po- en so-leerkrachten de volgende belemmeringen bij het besteden van aandacht aan burgerschap in hun lessen: weinig ondersteuning (bijv. door de schoolleiding), onvoldoende financiële middelen, discussies met ouders als er aandacht aan wordt besteed en dat ouders en school er (te) verschillend over denken. Maar ook binnen het vo vormen dit geen grote belemmeringen (gemiddelde scores < 3).



Net als voor de so directeuren is voor de leraren in het so de belangrijkste belemmering dat er te weinig lesmateriaal beschikbaar is (gemiddelde 3.0).



*Figuur 14b Leraren: ervaren belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort (bereik 1 'helemaal niet' – 5 'heel sterk')*

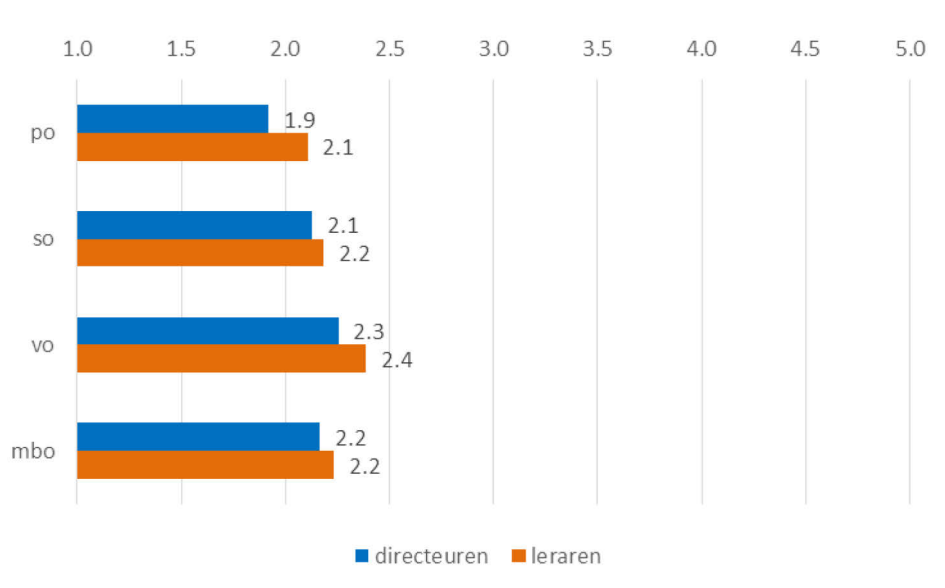
Enkele leraren noemen andere belemmeringen. Door drie po-leerkrachten en een leraar in het vo werd als aanvullende belemmering een gebrek aan tijd genoemd. Een po-leerkracht noemt een te grote verscheidenheid in leeftijden als belemmering.

Vier so-leerkrachten geven aan dat de beperkte cognitieve vermogens van de leerlingen aan wie zij lesgeven een belemmerende factor zijn bij het geven van aandacht aan burgerschapsvorming in hun lessen.

## Schalen

Op basis van de vragen over mogelijke belemmeringen kon voor zowel directeuren als leraren een schaal gevormd worden door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de vragen hierover. Figuur 14c toont de gemiddelde scores op de schalen voor directeuren en leraren. Ook hier is te zien dat over het algemeen weinig belemmeringen worden ervaren. Voor de po- so-, vo- en mbo-directeuren en leraren liggen de scores onder de 2.5 op een schaal van 5. Wel worden door zowel directeuren als leraren in het vo in wat sterkere mate belemmeringen ervaren dan door directeuren en leerkrachten in het po.

Eén relatie met achtergrondkenmerken bleek significant. Naarmate het aandeel cumi-leerlingen op school hoger is, ervaren so-leerkrachten in sterkere mate belemmerende factoren bij het geven van aandacht aan burgerschap in hun lessen (correlatie 0.288,  $p < .05$ ,  $n=67$ ).



*Figuur 14c Directeuren en leraren: schaal ervaren belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort (bereik 1 'helemaal niet' – 5 'heel sterk')*

## 3.2 Maatschappelijke stage

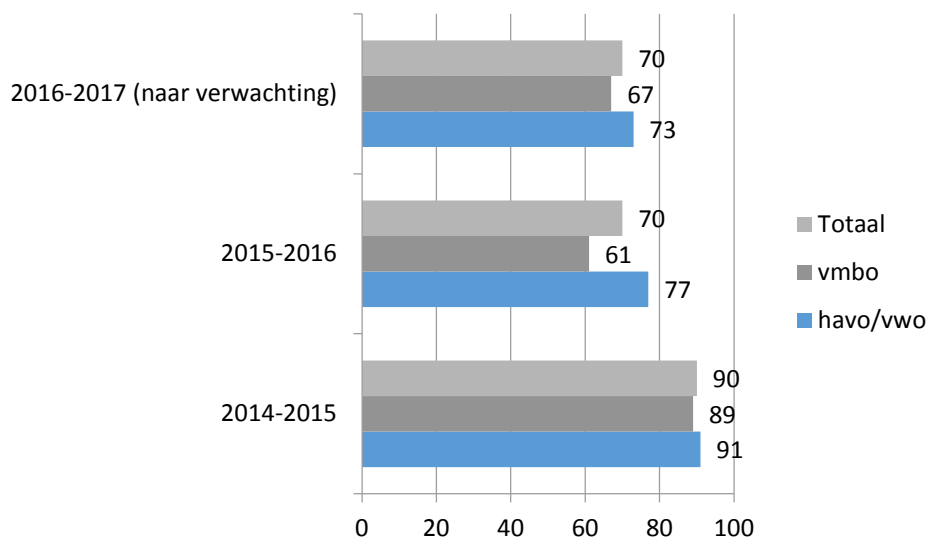
Deze paragraaf geeft een overzicht van de antwoorden van de respondenten op de vragen over de maatschappelijke stage (ook wel stage genoemd) en eventuele vervangende activiteiten. In de bijlage zijn de antwoorden in tabelvorm in meer detail te vinden. We bespreken de antwoorden van de respondenten per deelgebied.

### 3.2.1 De omvang van de maatschappelijke stage of vervangende activiteit

#### *Omvang maatschappelijke stage*

De directeuren zijn gevraagd aan te geven of zij in de schooljaren 2014-2015, 2015-2016 en 2016-2017 (naar verwachting) een maatschappelijke stage aanbieden aan leerlingen. In het jaar 2014-2015 biedt zo'n 90% van de scholen een stage aan. In 2015-2016 is dit percentage 70%. Er is hierbij

een verschil tussen het vmbo waarbij 61% de stage aanbiedt en havo/vwo-scholen waarvan 77% de stage mogelijk maken. In 2016-2017 verwacht opnieuw zo'n 70% een stage te gaan aanbieden. Er blijken geen verschillen te zijn in denominatie, schoolgrootte, mate van stedelijkheid, leerlingsamenstelling en schooltype tussen scholen die in 2015-2016 wel en scholen die geen stage meer aanbieden. Overigens zouden bij een grotere steekproefomvang mogelijk wel significante verschillen gevonden zijn.



Figuur 15 Directeuren: aanbieden van de maatschappelijke stage per schooljaar (% , n=40)

Van de scholen die in 2015-2016 een stage aanbieden geeft 32% aan dit schooljaar veranderingen te hebben doorgevoerd in de maatschappelijke stage. Dit zijn veranderingen met betrekking tot de omvang van de stage of een verandering in de deelnemende leerjaren of klassen<sup>121</sup>. In 2015-2016 bieden de meeste vmbo-scholen de stage aan in leerjaar 2 (30%) en leerjaar 3 (40%). Havo/vwo-scholen bieden de stage overwegend aan in leerjaar 3 (27%) en leerjaar 4 (34%). Het aantal uren dat voor de stage staat loopt van 9 tot 22 uur per jaar. In het vmbo geven directeuren een hoger aantal uren aan; tussen de 16 en 22 uur per jaar geven directeuren op.

#### Omvang en vorm vervangende activiteiten

Aan directeuren van scholen die geen maatschappelijke stage in 2015-2016 aanbieden (dit betreft 12 respondenten) zijn enkele aanvullende vragen gesteld. Redenen om geen stage meer aan te bieden zijn het wegvallen van de verplichting, onvoldoende financiële middelen en/of onvoldoende mankracht<sup>122</sup>. Een enkele school geeft aan dat zij onvoldoende samenwerkingspartners of externe contacten hebben of dat zij vinden dat de stage onvoldoende oplevert voor leerlingen.

Daarnaast geven de scholen die geen stage meer aanbieden in grote mate aan dat ze vervangende activiteiten organiseren<sup>123</sup>. De vervangende activiteiten zijn met name goede doelen acties, werkgroepen (bijvoorbeeld voor een werkweek of toernooi) en praktische taken rondom de

121 Respectievelijk n=6 en n=4

122 Respectievelijk n=9, n=6 en n=8

123 Dit betreft 75%; 9 van de 12 respondenten

school<sup>124</sup>. Een van de (vmbo-)scholen geeft bijvoorbeeld in de toelichtingen aan de doelen van de maatschappelijke stage op een andere manier te proberen te bereiken: *'We steken in op een combinatie van doelstellingen uit de maatschappelijke stage verweven in een meer relevante bedrijfsstage'*.

De volgende onderdelen omvatten vragen aan de 28 directeuren en 59 leraren/coördinatoren van scholen die wel een maatschappelijke stage in het schooljaar 2015-2016 aanbieden. Als er wordt gerefereerd aan leraren, wordt de gehele groep van 59 leraren en coördinatoren bedoeld.

### 3.2.2 De opzet van de maatschappelijke stage

Aan zowel leraren als directeuren is gevraagd hoe een leerling aan een stageplek komt. Leraren en directeuren geven aan dat de leerling zelf een stageplek zoekt (eventueel onder begeleiding) of dat de leerling kiest uit een bepaald aanbod van de school<sup>125</sup>. Leraren noemen daarnaast ook dat leerlingen kiezen uit een stageaanbod van een bemiddelaar<sup>126</sup>. Het komt minder vaak voor dat de leerling een voorkeur opgeeft en dan wordt geplaatst, of dat de stageplek van tevoren wordt bepaald<sup>127</sup>.

Zowel directeuren als leraren geven aan dat de leerling zelf de vorm van de stage bepaalt<sup>128</sup>. Volgens hen voeren leerlingen kleine projecten uit in de eigen omgeving (een zogenaamde 'strippenkaart') of doet de leerling als onderdeel van een groep mee aan een project van de school (een 'blokstage')<sup>129</sup>. Leraren geven daarnaast aan dat er een afgebakende activiteit van één dag wordt uitgevoerd (een 'actiedag')<sup>130</sup>. Uit de toelichtingen blijkt dat er verschillen tussen scholen bestaan met betrekking tot het uitvoeren van de stage onder of buiten onderwijstijd. Twee opmerkingen van scholen zijn bijvoorbeeld *'Leerling loopt na schooltijd 30 uur maatschappelijke stage'* en *'De leerling loopt gedurende 3 dagen zo'n 15 uur stage op 1 (zelf uitgekozen en zelf gezochte) stageplaats. Alle leerlingen doen dit op hetzelfde moment en worden daarvoor vrij geroosterd'*.

Directeuren en leraren geven verschillende leerdoelen aan die worden nagestreefd met de maatschappelijke stage (zie Figuur 16). Leraren en directeuren noemen het vaakst dat de school met de stage de maatschappelijke betrokkenheid van jongeren wil vergroten (78% van de leraren en 93% van de directeuren) en dat de school jongeren een bijdrage aan de maatschappij wil laten leveren (87% van de leraren en 96% van de directeuren). Jongeren laten leren om te gaan met conflicten en verschillen komt het minst voor als antwoord (bij 22% van de leraren en 11% van de directeuren).

---

124 Respectievelijk n=9, n=5 en n=5

125 Respectievelijk n=25 directeuren en 47 leraren, en n=15 directeuren en 22 leraren

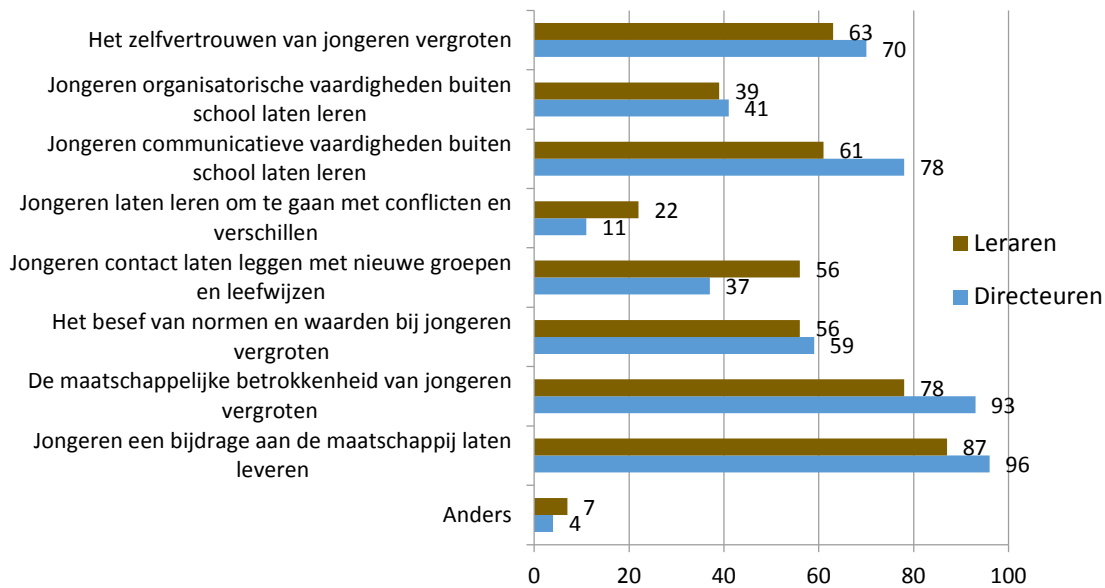
126 n=18

127 Respectievelijk n=2 directeuren en 7 leraren, en n=0 directeuren en 11 leraren

128 n=18 directeuren en 27 leraren

129 Respectievelijk n=17 directeuren en 18 leraren, en n=12 directeuren en 20 leraren

130 n=18 leraren



Figuur 16 Directeuren en leraren/coördinatoren: leerdoelen nagestreefd met de maatschappelijke stage (% , meerdere antwoorden mogelijk)

### 3.2.3 De verbondenheid van de maatschappelijke stage met ander onderwijs

Een ander belangrijk thema is de verbondenheid tussen de stage en het overige onderwijs. Aan directeuren is een vraag gesteld over hoe de begeleiding van de leerling rondom de maatschappelijke stage op school wordt vormgegeven. 20 Directeuren zeggen dat er op school voorbereidende activiteiten plaatsvinden. Ook wordt er volgens hen gereflecteerd op de stage-ervaringen en geeft de docent of coördinator feedback op de stage-ervaringen<sup>131</sup>. Minder vaak wordt de stage op school gepland noch wordt de stage aan inhoudelijke onderwerpen gekoppeld<sup>132</sup>.

Directeuren en leraren zijn ook direct gevraagd of de maatschappelijke stage gekoppeld is aan het onderwijs op school. 70% van de directeuren zegt dat er een koppeling is. Deze groep van 19 directeuren geeft hierbij aan dat de stage vaak wordt gekoppeld aan een mentor of tutorprogramma, aan een specifiek vak en/of aan een projectweek<sup>133</sup>.

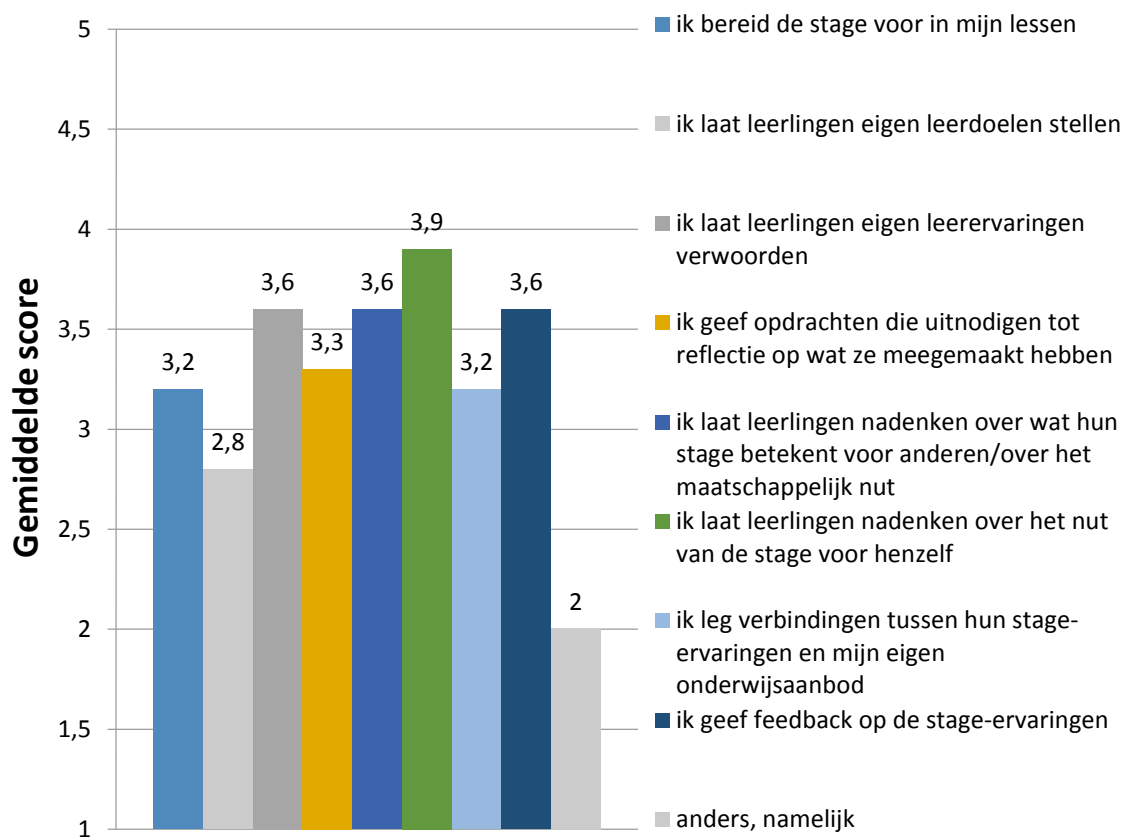
Aan leraren is specifiek gevraagd of verbinding is aangebracht tussen de stage en de eigen lessen; 46% van de leraren antwoordt hierop positief. Vervolgens is deze groep van 26 leraren gevraagd op een schaal van 1 tot 5 aan te geven in hoeverre zij verbinding leggen tussen de stage en de eigen lessen bij verschillende aspecten (zie Figuur 17). Hierbij staat 1 voor helemaal niet van toepassing en 5 voor helemaal van toepassing. Er zijn geen significante verschillen tussen vmbo en havo/vwo. Leraren geven aan dat ze aan alle aspecten aandacht besteden. Leraren laten leerlingen het sterkst nadenken over het nut van de stage voor henzelf. Ook laten leraren vaak de leerlingen de eigen leerervaringen verwoorden, laten ze hen nadenken over wat de stage betekent voor anderen en de maatschappij, en geven leraren feedback op de stage-ervaringen. Leraren geven in mindere mate

131 Respectievelijk n=20 directeuren en 18 leraren

132 Respectievelijk n=8 directeuren en 4 leraren

133 Respectievelijk n=10, n=6 en n=6

aan dat ze de leerlingen eigen leerdoelen te laten opstellen (maar geven ook op dit aspect nog steeds een positief antwoord).



Figuur 17 Leraren: verbinding tussen de stage en de eigen lessen (gemiddelde scores, n = 25)

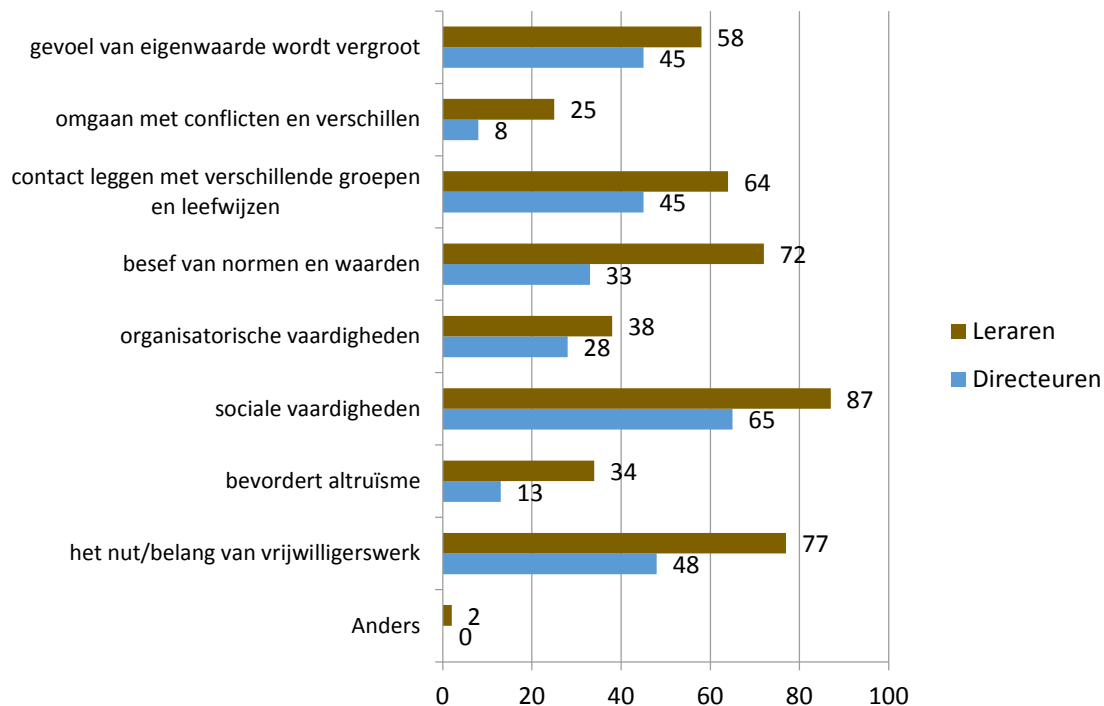
### 3.2.4 Evaluatie van de stage

Zowel directeuren als leraren konden aangeven op welke wijze zij zicht hebben op de leerresultaten van leerlingen als het gaat om de stage. Directeuren en leraren geven beide vaak aan dat er zicht is op de leerresultaten aan de hand van een beoordeling van een opdracht die de leerling heeft uitgevoerd of aan de hand van de portfolio van de leerling<sup>134</sup>. Leraren merken verder op dat zij bezoeken brengen aan de leerlingen op stage, de leerling een stageverslag schrijft of dat de leerling een presentatie geeft over de stage.

Directeuren vinden dat de maatschappelijke stage bijdraagt aan het bevorderen van burgerschap onder leerlingen (op een schaal van 1 'helemaal niet' tot 5 'heel veel' antwoorden ze gemiddeld met een 3,7). Leraren hebben dezelfde mening (zij antwoorden gemiddeld met een 3,9). Leraren van een havo/vwo-school geven een iets positiever antwoord (een 4,2) dan leraren van een vmbo-school (3,7).

134 Respectievelijk n = 10 directeuren en 21 leraren, en n=9 directeuren en 23 leraren

Als laatste hebben directeuren en leraren aangegeven wat voor resultaten van de maatschappelijke stage zij ervaren onder leerlingen op het gebied van burgerschap. Leraren melden meer opbrengsten dan directeuren. Leraren en directeuren ervaren dat leerlingen vooral iets leren op het gebied van sociale vaardigheden (87% van de leraren en 65% van de directeuren) en dat leerlingen inzicht verwerven in het nut en belang van vrijwilligerswerk (48% van de leraren en 77% van de directeuren).



Figuur 18 Directeuren en leraren: ervaren resultaten van de maatschappelijke stage op het gebied van burgerschap (% , meerdere antwoorden mogelijk)

### 3.3 Samenhangen

In deze paragraaf worden samenhangen tussen schalen over burgerschapseducatie besproken en is voor het vo een vergelijking gemaakt tussen het vmbo en havo/vwo. Daarnaast is nagegaan in hoeverre de antwoorden van de directeuren met betrekking tot burgerschapsonderwijs samenhangen met die van de leraren. Ook is nagegaan of schaalscores over burgerschapsonderwijs verschillen tussen vo-scholen die wel en vo-scholen die niet meer een maatschappelijke stage aanbieden. Ten slotte zijn schaalscores over burgerschap vergeleken tussen scholen die wel en niet aandacht besteden aan seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming. Bij de bespreking van de resultaten worden vooral significante resultaten besproken.

### 3.3.1 Samenhangen tussen diverse schalen over burgerschapsvorming

Nagegaan is in hoeverre de mate waarin scholen belang hechten aan burgerschapsvorming als taak van de school samenhangt met redenen om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming. Het hebben van een diverse leerlingenpopulatie (correlatie 0.20,  $p < .05$ ,  $n=165$ ) en het ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben (correlatie 0.18,  $p < .05$ ,  $n=163$ ) hangt positief samen met de mate waarin belang gehecht wordt aan burgerschapsvorming als taak van de school. Uiteraard hangt ook het veel waarde hechten aan burgerschapsvorming positief samen (correlatie 0.38,  $p < .001$ ,  $n=163$ ) met de mate waarin belang gehecht wordt aan burgerschapsvorming als taak van de school. Overige redenen (het ervaren van problemen met hoe leerlingen met elkaar omgaan, het hebben van een leerlingpopulatie met beperkte eigen vaardigheden en het hebben van leerlingen die onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties en een godsdienstige levensbeschouwing) hangen niet significant samen met de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming.

Vervolgens zijn apart voor directeuren en leraren samenhangen berekend tussen de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap (zie Tabel 5a en 5b). Voor directeuren is er een hogere (.570) samenhang tussen doelen van burgerschapsvorming die op de leerling zelf gericht zijn en 'maatschappelijke doelen' dan voor leraren (.263). Dit komt overeen met het al geconstateerde verschil dat docenten (vooral die in het po en so) wat minder gericht zijn op maatschappelijke doelen dan op intra-persoonlijke doelen. Verder valt op dat naarmate meer belemmeringen worden gerapporteerd er op alle onderwerpen minder aandacht is voor burgerschap.

Tabel 5a Directeuren: samenhangen tussen de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap

Directeuren		Belang	uitwerking	intra	maatsch.	overeenst.	inzicht
uitwerking	Correlatie	<b>0.451</b>	1.000				
	p	0.000					
	N	179	182				
intra	Correlatie	<b>0.167</b>	0.075	1.000			
	p	0.026	0.322				
	N	178	179	182			
maatsch.	Correlatie	<b>0.207</b>	0.132	<b>0.570</b>	1.000		
	p	0.005	0.077	0.000			
	N	179	180	182	184		
overeenst.	Correlatie	<b>0.282</b>	<b>0.490</b>	<b>0.271</b>	<b>0.269</b>	1.000	
	p	0.000	0.000	0.000	0.000		
	N	164	165	168	168	168	
inzicht	Correlatie	0.098	<b>0.231</b>	<b>0.232</b>	<b>0.166</b>	<b>0.471</b>	1.000
	p	0.215	0.003	0.003	0.032	0.000	
	N	163	164	167	167	167	167
belemmeringen	Correlatie	-0.128	<b>-0.166</b>	<b>-0.193</b>	<b>-0.175</b>	<b>-0.337</b>	<b>-0.220</b>
	p	0.101	0.033	0.012	0.023	0.000	0.004
	N	165	166	169	169	167	167

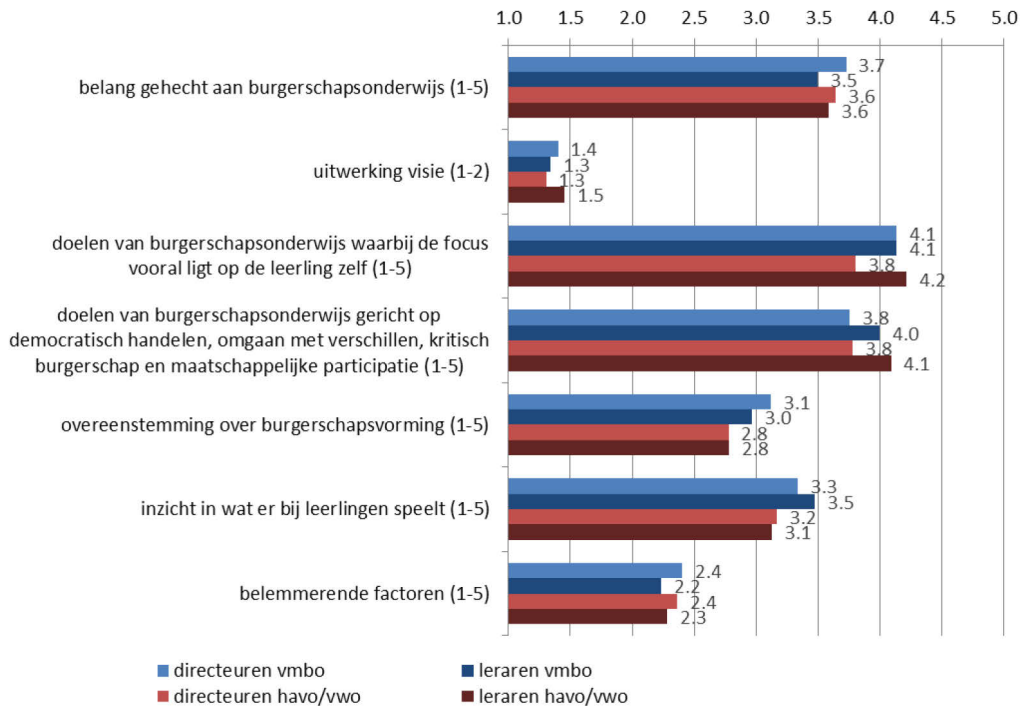


Tabel 5b Leraren: samenhangen tussen de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap

Leraren		Belang	uitwerking	intra	maatsch.	overeenst.	inzicht
uitwerking	Correlatie	<b>0.305</b>	1.000				
	p	0.000					
	N	376	379				
intra	Correlatie	0.038	0.025	1.000			
	p	0.447	0.625				
	N	402	377	409			
maatsch.	Correlatie	<b>0.265</b>	<b>0.151</b>	<b>0.263</b>	1.000		
	p	0.000	0.003	0.000			
	N	402	377	409	409		
overeenst.	Correlatie	<b>0.228</b>	<b>0.600</b>	<b>0.300</b>	<b>0.249</b>	1.000	
	p	0.000	0.000	0.000	0.000		
	N	365	351	368	368	368	
inzicht	Correlatie	<b>0.168</b>	<b>0.308</b>	<b>0.226</b>	<b>0.255</b>	<b>0.484</b>	1.000
	p	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	396	370	400	400	368	400
belemmeringen	Correlatie	<b>-0.253</b>	<b>-0.395</b>	<b>-0.296</b>	<b>-0.282</b>	<b>-0.523</b>	<b>-0.333</b>
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	392	367	396	396	364	396

### 3.3.2 Voortgezet onderwijs: verschillen tussen vmbo en havo/vwo in burgerschapsvorming

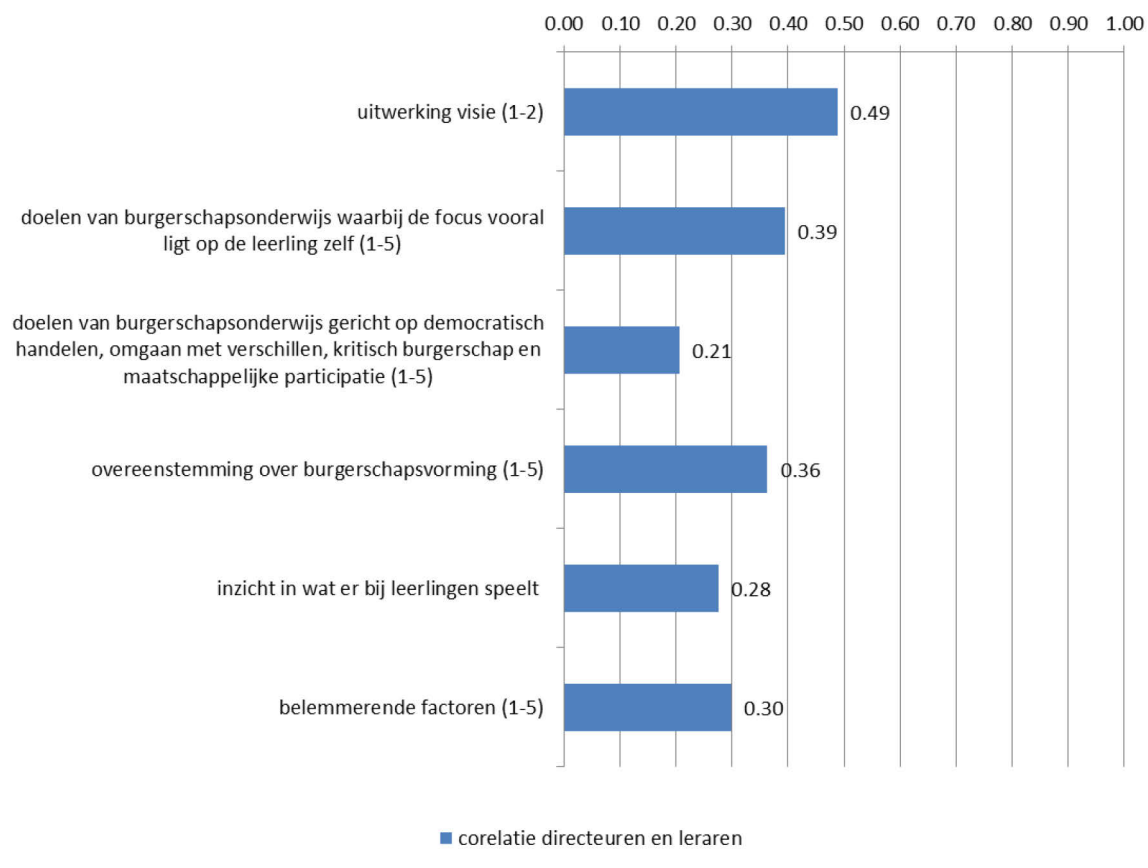
Voor het voortgezet onderwijs is een vergelijking gemaakt tussen het vmbo en havo/vwo (zie Figuur 19). Vmbo-leraren hebben in sterkere mate doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf dan leraren in het havo/vwo. Dit verschil is er niet tussen vmbo- en havo/vwo-directeuren. Voor de overige aspecten zijn er geen significante verschillen tussen vmbo en havo/vwo.



*Figuur 19 Directeuren en leraren vo: de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap naar niveau (gemiddelde scores)*

### 3.3.3 Burgerschapsvorming: samenhang tussen antwoorden van directeuren en hun leraren

Daarnaast is voor burgerschapsvorming nagegaan in hoeverre de antwoorden van de directeuren samenhangen met die van de leraren (zie Figuur 20). De mate waarin de visie uitgewerkt is, laat de grootste samenhang zien (0.49). Wat ‘maatschappelijke doelen’ van burgerschapsvorming betreft is de samenhang het kleinst (0.21). Eerder bleek al dat leraren minder op deze laatstgenoemde doelen gericht zijn.



*Figuur 20 Samenhang tussen antwoorden van directeuren en leraren op dezelfde school m.b.t. de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap*

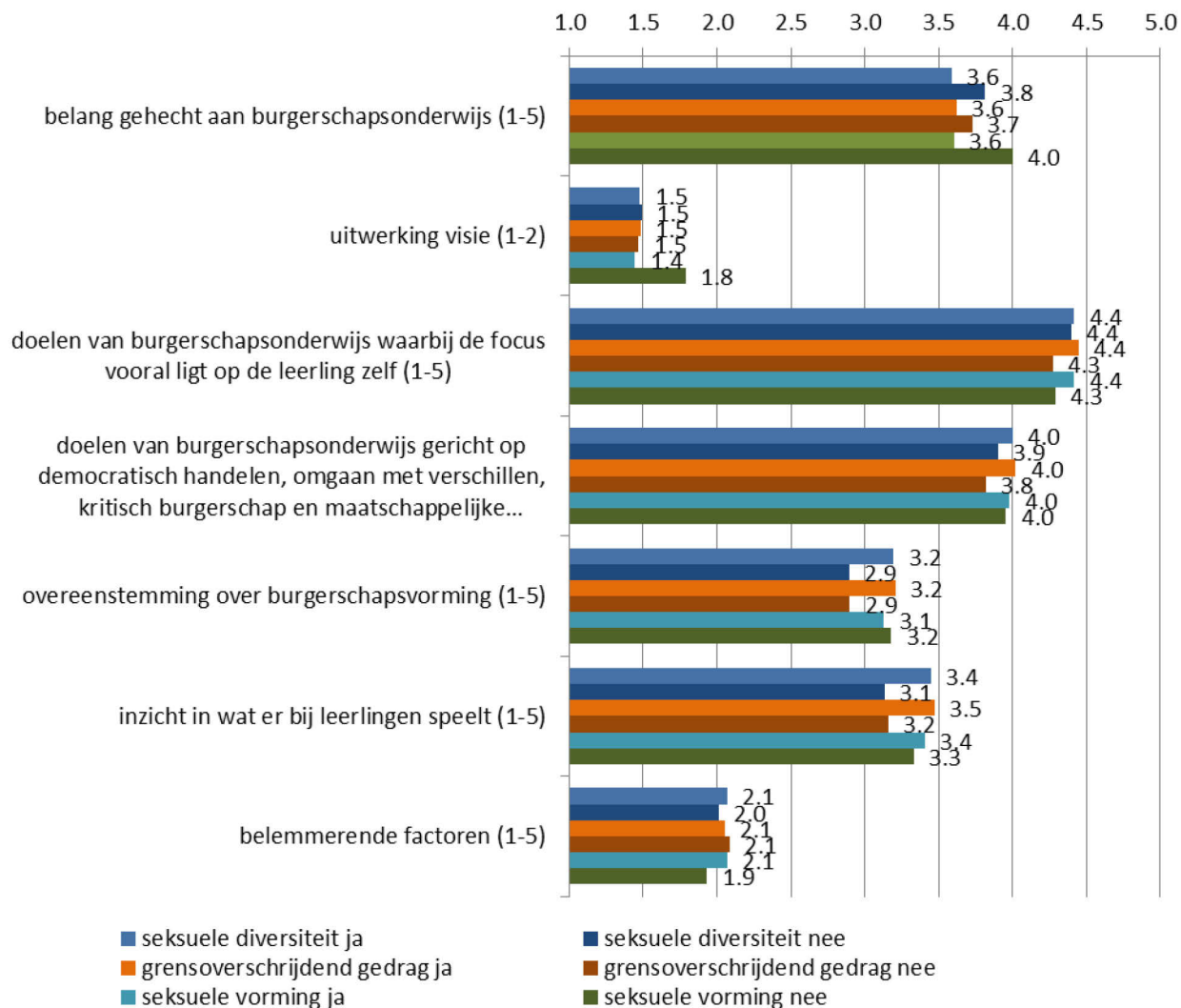
### 3.3.4 Voortgezet onderwijs: verschillen tussen schalen burgerschapsonderwijs en het wel en niet meer aanbieden van de maatschappelijke stage

Vervolgens is nagegaan of de schaalscores van directeuren over burgerschap en de mate van belang gehecht aan burgerschap als taak van de school verschillen tussen vo-scholen die wel en niet een maatschappelijke stage aanbieden. Er zijn geen significante verschillen gevonden.

### 3.3.5 Verschillen tussen schalen burgerschapsonderwijs en wel en geen aandacht voor seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming

Tenslotte zijn in Figuur 21 de gemiddelde scores weergegeven op de gevormde schalen voor burgerschapsonderwijs naar of er op school aandacht wordt besteed aan seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming. Op scholen die aandacht besteden aan seksuele diversiteit ervaren directeuren in sterkere mate overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in wat er bij leerlingen speelt dan scholen die hier geen aandacht aan besteden. Dit geldt eveneens in sterkere mate voor scholen die aandacht besteden aan seksueel grensoverschrijdend gedrag dan voor scholen die hier geen aandacht aan besteden. Scholen die aandacht besteden aan seksueel grensoverschrijdend gedrag hebben in sterkere mate doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral op de leerling zelf ligt en in sterkere mate

'maatschappelijke doelen' van burgerschap dan scholen die hier geen aandacht aan besteden. Scholen die aandacht besteden aan seksuele vorming hechten in minder sterke mate belang aan burgerschapsvorming als taak van de school en hebben een minder uitgewerkte burgerschapsvisie.



*Figuur 21 Directeuren: belang gehecht aan burgerschapsvorming en schalen over burgerschap naar of er op school aandacht wordt besteed aan seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming*

## 4 Samenvatting

In dit onderzoek is een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat is de stand van zaken met betrekking tot de invulling van de wettelijke burgerschapsopdracht door scholen?
2. In hoeverre en op welke manier geven scholen invulling aan de burgerschapsopdracht?
3. In hoeverre bestaan er verschillen tussen scholen in de invulling van de burgerschapsopdracht?
4. In hoeverre en op welke manier bieden scholen voor voortgezet onderwijs een maatschappelijke stage aan?
5. In hoeverre bestaan er verschillen tussen scholen in de invulling van de burgerschapsopdracht en de maatschappelijke stage?

### *Opzet onderzoek*

Er is vragenlijstonderzoek uitgevoerd bij directeuren en leraren in het primair onderwijs (po), voortgezet onderwijs (vo) en speciaal onderwijs (so) en het mbo. De vragenlijst ging over de volgende onderwerpen:

- Visie op burgerschap(sonderwijs)
- Mate van belang gehecht aan burgerschapsvorming
- Doelen
- Wijze waarop burgerschapsvorming wordt aangeboden
- Mate van overeenstemming tussen betrokkenen binnen en buiten de school
- Redenen om aandacht te geven aan burgerschapsvorming
- Belemmeringen
- De omvang van de maatschappelijke stage of eventuele vervangende activiteiten
- De opzet van de maatschappelijke stage
- De verbondenheid met overig onderwijs
- De evaluatie van de maatschappelijke stage

In het po en so hebben leerkrachten uit alle leerjaren de vragenlijst ingevuld, waarvan - zoals de bedoeling was - het merendeel leraren van de oudste groepen. Voor het vo hebben vooral leraren van de maatschappijvakken en maatschappijleer de vragenlijst ingevuld en voor het mbo vooral loopbaan- en burgerschapsdocenten, eveneens conform de bedoeling. De vragen over maatschappelijke stage zijn alleen aan directeuren, leraren en coördinatoren van de maatschappelijke stage in het vo voorgelegd.

### *Respons*

De vragenlijsten zijn gestuurd naar door de inspectie getrokken steekproeven scholen en mbo-opleidingen. De respons varieerde afhankelijk van de onderwijssector tussen circa een derde (po) en ruim 60% (mbo) van de benaderde scholen/opleidingen. Vanwege tegenvallende respons in het po zijn in die sector in tweede instantie nog extra scholen benaderd. In totaal zijn de gegevens van circa 230 scholen/opleidingen in het onderzoek betrokken. Uit non-respons analyse is gebleken dat het gaat om voor de verschillende sectoren representatieve groepen; er zijn geen significante verschillen tussen de scholen/opleidingen die wel en niet gerespondeerd hebben naar grootte, leerlingenpopulatie, denominatie en mate van stedelijkheid.

### *Visie op burgerschapsonderwijs*

Scholen beslissen zelf over de wijze waarop burgerschapsonderwijs wordt ingevuld, hiervoor bestaan geen landelijke richtlijnen of doelen. Een belangrijke vraag is daarom hoe expliciet en concreet burgerschapsonderwijs is gemaakt binnen de school. Dat kan blijken uit het hebben van een visiedocument en uit concretisering daarvan in afspraken, doelen, leerlijnen en evaluatiemomenten. In het so blijkt het minst sprake te zijn van een schoolbrede en gedocumenteerde visie; op een derde van de so-scholen is zo'n document aanwezig. Op po-scholen (54%) en vo-scholen (44%) is er vaker een visiedocument burgerschapsonderwijs op schoolniveau, en dat geldt nog wat sterker voor het mbo (67%). Een minderheid van de scholen in alle sectoren geeft aan dat er een visiedocument burgerschapsonderwijs is op bestuursniveau. Binnen het mbo is er ook in duidelijk sterkere mate dan in de andere sectoren sprake van een geconcretiseerde visie. In po, vo én so komen concretisering in de vorm van leerlijnen, leerdoelen en vastgelegd aanbod (op schoolniveau) relatief weinig voor, namelijk op een kwart tot een derde van de scholen.

### *Belang en doelen*

Dat visies in veel gevallen nog weinig gedocumenteerd en geconcretiseerd zijn, betekent niet dat het belang van burgerschapsonderwijs niet wordt gezien. Desgevraagd geven directies en leraren aan hier behoorlijk veel belang aan te hechten (scores tussen 3.5 en 4.1 op een vijfpuntsschaal). Dat blijkt ook uit een vraag waarin verschillende doelen van burgerschapsonderwijs zijn voorgelegd en waarbij directeuren en leraren moesten aangeven of zij het een taak van de school vinden om hieraan te werken. Veel van die doelen worden sterk onderschreven in alle sectoren. Het meest geldt dit voor:

- werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan
- bijbrengen van gevoel voor belangrijke waarden
- leren omgaan met verschillen
- leren oplossen van conflicten
- leren samenwerken
- bevorderen van zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen kunnen
- leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen
- leren wat fatsoenlijk is
- bevorderen van zelfstandigheid

De doelen 'invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven' en 'ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid' worden gemiddeld het minst onderschreven als taak van de school.

Hierbij doen zich wel verschillen voor tussen de sectoren. Binnen het po en so legt men meer nadruk op doelen die gaan over persoonsvorming (ontwikkeling van het 'zelf', zoals zelfcontrole, zelfvertrouwen, zelfstandigheid) en interpersoonlijke doelen (zoals omgaan met verschillen, omgaan met conflicten, samenwerken) dan leraren in vo en mbo. In vo en mbo worden doelen op maatschappelijk terrein (zoals bevorderen van een democratische houding en kritisch leren nadenken over de samenleving) relatief wat meer onderschreven. Dit verschil doet zich vooral voor bij leraren, bij directies is het minder aanwezig.

### *Aan welke onderwerpen besteden scholen aandacht in het kader van burgerschapsonderwijs?*

Het aanleren van sociale vaardigheden en van beleefdheid en fatsoen krijgen de meeste aandacht, leren over democratie krijgt het minst vaak aandacht. Ook leren over andere culturen scoort vrij laag op mate van aandacht en dat geldt ook voor godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis. Binnen het vo wordt minder vaak dan in het po en so aandacht besteed aan het aanleren van

sociale vaardigheden, van beleefdheid en fatsoen en aan het leren over basiswaarden. In het po wordt vaker dan in het so en vo aandacht besteed aan het leren over andere culturen en aan godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis.

#### *Hoe bieden scholen burgerschapsonderwijs aan?*

In het po, so en vo gebeurt dit verreweg het meest via de manier waarop met elkaar omgegaan wordt en de algehele sfeer op school. In het mbo wordt veel meer aangegeven dat het een apart vak/apart onderdeel is van het curriculum. Als het gaat om vakgebieden, blijkt burgerschapsonderwijs in het po, so en vo het meest gestalte te krijgen bij wereldoriëntatie (po en so) en maatschappijleer (vo) en binnen het mbo bij Loopbaan en burgerschap (LOB). Aan de leraren is gevraagd of zij lesmateriaal gebruiken bij het besteden van aandacht aan burgerschapsvorming in hun onderwijs. Dat blijkt voor verreweg de meeste leraren het geval (meer dan 80% in po, so en mbo, circa 60% in vo). In het po en so is het vrij gebruikelijk om een specifieke methode voor burgerschapsaspecten te gebruiken (bijvoorbeeld voor sociale vaardigheden), maar in het vo komt dit veel minder voor. In het po en het so gaat het ook vaker om lesmateriaal dat hoort bij projecten en niet-vakgebonden curriculumonderdelen dan in het vo, waar juist meer lesmateriaal uit vakmethoden wordt gebruikt. In het mbo wordt relatief veel zelfontworpen lesmateriaal gebruikt.

#### *Volgen van ontwikkeling*

Aan de directeuren is gevraagd of op hun school wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs. Binnen het so wordt dit op 40% en binnen het mbo op 53% van de opleidingen op schoolniveau gevolgd. Binnen het po en vo gebeurt dit overwegend niet op schoolniveau en is dit aan de leraren.

Aan de leraren is gevraagd wat voor soort leerresultaten van leerlingen zij bijhouden wat betreft burgerschapsonderwijs. Binnen het po betreft dit meestal sociale vaardigheden (zoals samenwerken), houdingen (zoals rekening houden met anderen) en zelf-aspecten (zelfvertrouwen, zelfcontrole, zelfregulatie), binnen het vo sociale vaardigheden en houdingen en binnen het mbo kennis, vaardigheden en houdingen. Bij kennis zijn de verschillen tussen de sectoren groot: hierop worden nauwelijks leerresultaten bijgehouden in het po en juist vaak in het mbo. Omgekeerd worden in het po (en so) veel vaker leerresultaten in de vorm van vaardigheden en houdingen bijgehouden dan in het mbo (en vo).

#### *Mate van overeenstemming*

Voor een schoolbrede aanpak van burgerschapsonderwijs is het van belang dat er sprake is van kennis van elkaars opvattingen, op alle niveaus (van bestuur tot leerling) en dat er zoveel mogelijk sprake is van overeenstemming. Aan de directeuren en leraren zijn daarover uitspraken voorgelegd die gaan over kennis die men heeft van elkaars opvattingen en het hebben van dezelfde ideeën over invulling en belang. Over het algemeen blijkt die overeenstemming niet erg hoog. Vooral laag scoren de uitspraken 'we weten welke ideeën ouders hebben over burgerschapsvorming' en 'er is sprake van afstemming tussen vakken'.

Vo-directeuren ervaren een lagere mate van inzicht/overeenstemming op school over burgerschapsonderwijs dan po-directeuren en bij leraren blijkt de mate van inzicht/overeenstemming lager dan in het po, so en mbo. Leraren in het so en mbo ervaren in sterkere mate dan vo-leraren dat zij weet hebben van wat er bij leerlingen speelt. Wat dit betreft zijn er geen verschillen tussen po, so, vo en mbo-directeuren.

#### *Waarom aandacht voor burgerschap?*

Aandacht besteden aan burgerschap is weliswaar voor alle scholen verplicht, maar het is voorstelbaar dat de ene school zich meer uitgedaagd of genoodzaakt ziet om er invulling aan te geven dan een andere, bijvoorbeeld door kenmerken van hun leerlingenpopulatie. Er is daarom aan directeuren gevraagd of er specifieke redenen zijn om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs, zoals problemen in de omgang tussen leerlingen, een diverse leerlingenpopulatie, de ervaring dat leerlingen vooroordelen hebben, e.d. Over het algemeen blijken dit soort redenen niet een duidelijke rol te spelen. Men besteedt vooral aandacht aan burgerschapsonderwijs omdat men daar zelf waarde aan hecht.

In het so wordt wel aangegeven dat hun leerlingenpopulatie een rol speelt, hierbij gaat het om het feit dat het so te maken heeft met leerlingen met beperkte eigen vaardigheden. Ook het ervaren van problemen in hoe leerlingen met elkaar omgaan is vaker een reden binnen het so dan binnen het po en vo.

#### *Er worden weinig belemmeringen ervaren*

Er zijn onderwerpen die bij burgerschapsonderwijs horen en die lastig te hanteren kunnen zijn voor leraren. Te denken valt aan omgaan met vooroordelen, conflicten en verschillen. Ook kunnen leraren zich belemmerd voelen door factoren in de school, zoals gebrek aan steun en overeenstemming, een onveilig sociaal klimaat of weerstand van de kant van ouders. Daarom is aan leraren gevraagd in hoeverre zij belemmeringen ondervinden als ze er in hun lessen aandacht aan besteden. Ook aan de directies zijn hierover vragen gesteld. Zowel directeuren als leraren blijken echter nauwelijks belemmeringen te rapporteren. Ze vinden burgerschapsonderwerpen niet moeilijk om te behandelen, ze ervaren geen kennistekorten en ook geen gebrek aan ondersteuning. Evenmin vinden ze dat het onderwerpen zijn die tot lastige discussies met leerlingen leiden, of met ouders. Hooguit, in het so, vindt men dat er te weinig geschikt lesmateriaal is. In het vo worden door leraren wel iets meer belemmeringen gerapporteerd dan in andere sectoren, maar ook daar gaat het niet om sterke belemmeringen.

#### *De omvang van de maatschappelijke stage of eventuele vervangende activiteiten*

In het jaar 2014-2015 biedt zo'n 90% van de ondervraagde scholen een stage aan. In 2015-2016 biedt 70% een stage aan. Er is hierbij een verschil tussen het vmbo waarbij 61% de stage aanbiedt en havo/vwo-scholen waarvan 77% de stage mogelijk maken. In 2016-2017 verwacht opnieuw zo'n 70% een stage te gaan aanbieden. Van de 12 scholen die geen maatschappelijke stage meer aanbieden, biedt 75% een vervangende activiteit aan.

#### *De opzet van de maatschappelijke stage*

Leerlingen zoeken zelf een stageplek (eventueel onder begeleiding) of kiezen uit een bepaald aanbod van de school of bemiddelaar. De leerling bepaalt zelf de vorm van de stage. Vormen die voorkomen zijn het uitvoeren van kleine projecten in de eigen omgeving (een zogenaamde 'strippenkaart'), als groep meedoen aan een project van de school (een 'blokstage'), en het doen van een afgebakende activiteit van één dag (een 'actiedag'). Uit de toelichtingen blijkt dat het verschilt per school of de stage onder of buiten onderwijstijd wordt uitgevoerd. Scholen willen met de stage de maatschappelijke betrokkenheid van jongeren vergroten en jongeren een bijdrage aan de maatschappij laten leveren.

#### *De verbondenheid met overig onderwijs*

70% van de directeuren zegt dat er een koppeling is tussen de stage en het onderwijs. De stage wordt gekoppeld aan een mentor of tutorprogramma, aan een specifiek vak of aan een projectweek. Specifieker zeggen directeuren dat er op school voorbereidende activiteiten plaatsvinden. Ook wordt er gereflecteerd op de stage-ervaringen en geeft de docent of coördinator feedback op de



stage-ervaringen. Minder vaak wordt de stage op school gepland noch wordt de stage aan inhoudelijke onderwerpen gekoppeld.

46% van de leraren zegt ook dat er een koppeling is tussen de stage en de eigen lessen. Leraren laten leerlingen nadenken over het nut van de stage voor henzelf. Ook laten leraren vaak de leerlingen de eigen leerervaringen verwoorden, laten ze hen nadenken over wat de stage betekent voor anderen en de maatschappij, en geven leraren feedback op de stage-ervaringen.

#### *De evaluatie van de maatschappelijke stage*

Directeuren en leraren geven beide aan dat er zicht is op de leerresultaten aan de hand van een beoordeling van een opdracht die de leerling heeft uitgevoerd of aan de hand van de portfolio van de leerling. Leraren merken verder op dat zij bezoeken brengen aan de leerlingen op stage, de leerling een stageverslag schrijft of dat de leerling een presentatie geeft over de stage.

Zowel directeuren als leraren vinden dat de maatschappelijke stage bijdraagt aan het bevorderen van burgerschap onder leerlingen. Leraren van een havo/vwo-school geven een iets positiever antwoord dan leraren van een vmbo-school. Resultaten van de stage die leraren en directeuren vaak zien onder leerlingen bevinden zich op het gebied van sociale vaardigheden en inzicht in het nut en belang van vrijwilligerswerk.

#### *Samenhangen*

Uit analyses waarin gekeken is naar samenhang tussen de antwoorden op de verschillende vragen blijkt dat er sprake is van een samenhang tussen de mate waarin burgerschapsonderwijs belangrijk wordt gevonden en de redenen die men heeft om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs. Het hebben van een diverse leerlingenpopulatie en het ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben hangt positief samen met de mate waarin belang gehecht wordt aan burgerschapsvorming.

Uiteraard hangt ook de reden 'veel waarde hechten aan burgerschapsvorming' positief samen met de mate waarin belang gehecht wordt aan burgerschapsvorming op de school. Overige redenen (het ervaren van problemen met hoe leerlingen met elkaar omgaan, van een leerlingpopulatie met beperkte eigen vaardigheden, dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties en een godsdienstige levensbeschouwing) hangen niet significant samen met de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming.

Verder blijkt uit deze analyses dat directeuren vaker zowel de maatschappelijke als de persoonsgerichte doelen van burgerschapsonderwijs onderschrijven dan de leraren, die meer accent leggen op de persoonsgerichte doelen. Voor het voortgezet onderwijs is hierbij nog een vergelijking gemaakt tussen het vmbo en havo/vwo. Vmbo-leraren hebben in sterkere mate doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf dan leraren in het havo/vwo. Dit verschil is er niet tussen vmbo- en havo/vwo-directeuren.

Verder is nagegaan of vo-scholen die veel belang hechten aan burgerschapsonderwijs vaker een maatschappelijke stage aanbieden. Dit blijkt niet het geval.

#### *Relaties met achtergrondkenmerken*

Er zijn ook analyses uitgevoerd op samenhangen met achtergrondkenmerken van de scholen (grootte, meer/minder diverse leerlingenpopulatie, denominatie, stedelijkheid), voor een aantal vragen uit de vragenlijst. Verschillen tussen scholen die samenhangen met deze kenmerken blijken er slechts heel weinig te zijn. Zo blijken achtergrondkenmerken van scholen die geen maatschappelijke stage meer aanbieden, niet te verschillen van scholen die deze stage wel zijn blijven aanbieden<sup>135</sup>. Voor denominatie is wel een voor de hand liggend verschil gevonden: leraren

---

135 Het in dit geval niet vinden van significante verschillen kan overigens ook te maken hebben met lage aantallen in de analyse.

en directeuren met een sterke religieuze identiteit (reformatorische, gereformeerde en islamitische scholen) vinden het burgerschapsdoel 'invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging' belangrijker dan leraren en directeuren van andere denominaties. Een ander gevonden verschil is dat openbare scholen de burgerschapsdoelen 'kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten' en 'deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten' wat sterker onderschrijven dan bijzondere scholen (vooral r.k. scholen).

Bijlage A  
Tabellen bij Deel III

*Algemene toelichting*

Bij een aantal tabellen, zoals Tabel 4 en 6a en 6b is met letters (meestal a en b) aangegeven of er sprake is van een significant verschil tussen po, so, vo en mbo. Als er bij een onderwijstype dezelfde letter staat (bijv. bij po, so, vo en mbo a), dan is er geen significant verschil tussen deze onderwijstypen. Staat er een andere letter (bijv. bij po a en bij mbo b) dan is er een significant verschil tussen deze onderwijstypen.

## Bij 2.3 Respons

Tabel 1a Respons hoofdstekproeven naar denominatie en urbanisatiegraad voor po, so en vo

		respons				
		nee		ja		
		%	n	%	n	
po	denominatie	Openbaar	34	76	35	30
		Protestants-Christelijk	23	51	22	19
		Rooms-Katholiek	30	66	21	18
		Reformatorisch/ Gereformeerd/Islamtisch <sup>136</sup>	9	20	19	16
		overig bijzonder	4	8	2	2
	mate van stedelijkheid	niet stedelijk	17	34	13	10
		weinig stedelijk	28	56	32	25
		matig stedelijk	22	44	15	12
		sterk stedelijk	21	42	27	21
		zeer sterk stedelijk	13	27	13	10
so	denominatie	Algemeen Bijzonder	32	16	33	13
		Openbaar	26	13	28	11
		Protestants-Christelijk	14	7	15	6
		Rooms-Katholiek	14	7	20	8
		Reformatorisch/ Gereformeerd/Islamitisch	6	3	5	2
	overig bijzonder	8	4	0	0	
	mate van stedelijkheid	niet stedelijk	18	9	13	5
		weinig stedelijk	20	10	25	10
		matig stedelijk	8	4	20	8
		sterk stedelijk	30	15	25	10
zeer sterk stedelijk		24	12	18	7	
vo	denominatie	Algemeen Bijzonder	15	14	21	12
		Openbaar	22	21	21	12
		Protestants-Christelijk	30	28	18	10
		Rooms-Katholiek	10	9	20	11
		Reformatorisch/ Gereformeerd/Islamtisch	2	2	5	3
	overig bijzonder	21	20	14	8	
	mate van stedelijkheid	niet stedelijk	9	8	9	5
		weinig stedelijk	15	14	16	9
		matig stedelijk	18	17	15	8
		sterk stedelijk	34	31	42	23
zeer sterk stedelijk		24	22	18	10	

Geen significante verschillen

<sup>136</sup> Scholen van deze denominaties zijn bij elkaar gevoegd in één categorie omdat het scholen betreft met een sterke levensbeschouwelijke identiteit. Voor dit onderzoek was relevant om na te gaan of er op deze scholen andere opvattingen zijn over aandacht voor seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming dan bij scholen van de overige denominaties.

Tabel Ib Respons extra steekproef po naar denominatie en urbanisatiegraad

		respons			
		nee		ja	
		%	n	%	n
po	denominatie				
	Openbaar	30	46	21	7
	Protestants-Christelijk	27	42	33	11
	Rooms-Katholiek	33	51	30	10
	Reformatorisch/ Gereformeerd/Islamitisch <sup>137</sup>	4	6	12	4
	overig bijzonder	6	10	3	1
mate van stedelijkheid	niet stedelijk	34	52	33	11
	weinig stedelijk	19	29	18	6
	matig stedelijk	16	24	9	3
	sterk stedelijk	18	27	30	10
	zeer sterk stedelijk	14	22	9	3

Geen significante verschillen

Tabel III Respons naar schoolgrootte en (indicator voor) leerlingsamenstelling voor po, so en vo

		respons school en/of docent(en)			
		nee		ja	
		gem.	n	gem.	n
po hoofdsteekproef	aantal leerlingen op school	219	221	198	85
	% gewichtenleerlingen	11	221	11	85
	% NOAT-leerlingen	12	204	10	78
po extra steekproef	aantal leerlingen op school	217	154	215	33
	% gewichtenleerlingen	10	153	10	33
	% NOAT-leerlingen	11	153	9	33
so	aantal leerlingen op school	69	50	87	40
	% cumi-leerlingen	17	50	17	40
vo	aantal aantal leerlingen op school	763	94	850	56
	In cumulatatiegebied:	%	n	%	N
	Niet	47	44	43	24
	'deels'	31	29	41	23
	cumulatiegebied	22	20	16	9

Geen significante verschillen

<sup>137</sup> Scholen van deze denominaties zijn bij elkaar gevoegd in één categorie omdat het scholen betreft met een sterke levensbeschouwelijke identiteit. Voor dit onderzoek was relevant om na te gaan of er op deze scholen andere opvattingen zijn over aandacht voor seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming dan bij scholen van de overige denominaties.

Tabel IV Leerlingsamenstelling po en so: respons vergeleken met populatie

	populatie					respons					effectgrootte verschil respons en populatie  d
	95% betrouwbaarheidsinterval					95% betrouwbaarheidsinterval					
	gem.	ondergrens	bovengrens	std.	n	gem.	ondergrens	bovengrens	std.	n	
<b>po</b> % leerlingen met gewicht	10.13	9.85	10.40	11.48	6582	10.53	8.63	12.55	10.20	118	-0.04
% NOAT- leerlingen	11.77	11.32	12.23	18.67	6582	9.91	6.77	13.04	16.67	111	0.10
<b>so</b> % cumi- leerlingen	16.22	14.36	18.13	17.18	327	17.21	11.67	22.76	17.35	40	-0.06

## Bij 3.1 Burgerschapsonderwijs

De figuurnummers in het rapport corresponderen met de tabelnummers

Tabel 1a Directeuren: aanwezigheid van visie op burgerschap en sociale integratie naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
a. doen leraren dat ieder op eigen wijze, dit is niet schoolbreed ingevuld	35	35	66	23	56	24	33	5
b. zijn er globale ideeën over de invulling hiervan, maar geen uitgewerkte visie	44	44	66	23	49	21	40	6
c. is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	38	38	57	20	65	28	7	1
d. is er een visiedocument burgerschapsonderwijs, op schoolniveau	54	53	31	11	44	19	67	10
e. is er een visiedocument burgerschapsonderwijs, op bestuursniveau	28	28	14	5	23	10	33	5

Tabel 1b Leraren: aanwezigheid van visie op burgerschap en sociale integratie naar onderwijssoort

	po		so		vo		Mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	N
a doen leraren dat ieder op eigen wijze	60	94	65	50	78	76	42	16
b zijn er globale ideeën over de invulling hiervan, maar geen uitgewerkte visie	59	90	57	40	63	55	44	15
c is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	41	57	42	27	43	30	45	13
d is er een visiedocument burgerschapsonderwijs	49	61	43	24	28	16	78	21

Tabel 2 Directeuren: bij aanwezigheid visiedocument: hoe visie is uitgewerkt naar onderwijssoort

	po		so		vo	
	%	n	%	n	%	n
in een algemene beschrijving	84	53	64	7	95	21
per afdeling/schooltype	2	1	0	0	18	4
per vak/vormingsgebied	14	9	27	3	18	4
per groep/leerjaar	17	11	27	3	14	3
Anders	11	7	18	2	5	1

Tabel 3a Directeuren: uitwerking van visie op burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
a zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming	74	67	61	20	68	27	86	12
b geven team en/of afdelingen (bouwen) gericht uitwerking aan onze visie op burgerschapsvorming	73	64	59	19	46	18	93	13
c is er een leerlijn burgerschap, waarin is vastgelegd wat wanneer aan de orde komt	33	30	31	10	19	8	93	13
d hebben we leerdoelen geformuleerd voor burgerschapsonderwijs	42	37	50	16	45	19	86	12
e is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap	34	29	47	15	19	7	75	9
f evalueren we het burgerschapsonderwijs regelmatig	27	24	24	8	33	13	46	6



Tabel 3b Leraren: uitwerking van visie op burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
a zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming	54	84	54	36	51	40	89	33
b geven team en/of afdelingen (bouwen) gericht uitwerking aan onze visie op burgerschapsvorming	53	77	59	35	38	33	80	28
c is er een leerlijn burgerschap, waarin is vastgelegd wat wanneer aan de orde komt	30	44	46	32	18	14	90	35
d hebben we leerdoelen geformuleerd voor burgerschapsonderwijs	38	54	55	37	34	26	81	29
e is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap	33	43	42	27	26	16	83	24
f evalueren we het burgerschapsonderwijs regelmatig	21	32	32	21	24	21	65	24

Tabel 3c Directeuren: % weet niet per uitspraak over uitwerking van visie op burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po	so	vo	mbo	totaal	n
	%	%	%	%	%	
a zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming	2	3	5	0	3	5
b geven team en/of afdelingen (bouwen) gericht uitwerking aan onze visie op burgerschapsvorming	4	6	7	0	5	9
c is er een leerlijn burgerschap, waarin is vastgelegd wat wanneer aan de orde komt	1	6	0	0	2	3
d hebben we leerdoelen geformuleerd voor burgerschapsonderwijs	4	6	0	0	3	6
e is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap	8	6	14	14	9	17
f evalueren we het burgerschapsonderwijs regelmatig	3	3	2	7	3	6

Tabel 3d Leraren: % weet niet per uitspraak over uitwerking van visie op burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po	so	vo	mbo	totaal	n
	%	%	%	%	%	
a zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming	5	14	36	5	16	66
b geven team en/of afdelingen (bouwen) gericht uitwerking aan onze visie op burgerschapsvorming	11	24	28	10	19	75
c is er een leerlijn burgerschap, waarin is vastgelegd wat wanneer aan de orde komt	12	14	35	3	18	73
d hebben we leerdoelen geformuleerd voor burgerschapsonderwijs	13	15	37	8	20	81
e is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap	19	18	47	28	28	112
f evalueren we het burgerschapsonderwijs regelmatig	9	18	28	8	16	64

Tabel 4 Directeuren en leraren: schaal uitwerking visie op burgerschapsvorming (bereik 1 'nee' – 2 'ja')

	po		so		vo		mbo	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
Directeuren	1.5 <sub>a</sub>	92	1.4 <sub>a</sub>	34	1.4 <sub>a</sub>	42	1.8 <sub>b</sub>	14
Leraren	1.4 <sub>a</sub>	161	1.5 <sub>a</sub>	78	1.4 <sub>a</sub>	101	1.8 <sub>b</sub>	39

Tabel 5 Directeuren en leraren: mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming als een taak voor de school

		po		so		vo		mbo	
		%	n	%	n	%	n	%	n
Directeuren	1 niet	1	1	0	0	0	0	0	0
	2 weinig	5	5	0	0	2	1	0	0
	3 redelijk	36	33	38	13	46	19	0	0
	4 veel	48	44	53	18	46	19	93	14
	5 heel veel	9	8	9	3	5	2	7	1
Leraren	1 niet	0	0	0	0	0	0	0	0
	2 weinig	2	3	5	4	3	4	0	0
	3 redelijk	40	66	41	32	38	46	18	7
	4 veel	51	83	48	38	45	54	58	23
	5 heel veel	7	11	6	5	14	17	25	10

Tabel 6a Directeuren: doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort (gemiddelde scores, bereik: 1 'helemaal niet' – 5 'heel veel')

	po (n=87- 92)	so (n=31- 34)	vo (n=40- 42)	mbo (n=14- 15)
a Bevorderen van een democratische houding	4.0 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>
b Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	4.7 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>
c Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	4.0 <sub>a</sub>	3.6 <sub>b</sub>	4.1 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a,b</sub>
d Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	4.5 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	4.3 <sub>a</sub>	4.4 <sub>a</sub>
e Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu	4.2 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a</sub>
f Leren omgaan met verschillen in afkomst	4.3 <sub>a</sub>	4.2 <sub>a</sub>	4.2 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>
g Leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing	4.3 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>	4.2 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>
h Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	4.4 <sub>a</sub>	4.3 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a</sub>
i Leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur	3.7 <sub>a</sub>	3.8 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>
j Tegengaan van discriminatie en vooroordelen	4.3 <sub>a</sub>	4.3 <sub>a</sub>	4.4 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a</sub>
k Leren oplossen van conflicten	4.6 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.2 <sub>b</sub>	4.3 <sub>a,b</sub>
l Leren samenwerken	4.6 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	4.4 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>
m Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	4.6 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a,b</sub>	4.4 <sub>b</sub>	4.5 <sub>a,b</sub>
n Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	4.6 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a,b</sub>	4.4 <sub>b</sub>	4.6 <sub>a,b</sub>
o Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	4.4 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	3.9 <sub>b</sub>	4.1 <sub>a,b</sub>
p Bevorderen van sociale redzaamheid	4.5 <sub>a,c</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.0 <sub>b</sub>	4.1 <sub>b,c</sub>
q Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	4.3 <sub>a</sub>	4.4 <sub>a</sub>	3.9 <sub>b</sub>	4.0 <sub>a,b</sub>
r Bevorderen van zelfstandigheid	4.5 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.1 <sub>b</sub>	4.3 <sub>a,b</sub>
s Goede keuzes kunnen maken op het gebied van werk, geld, relaties, vrije tijd enz.	3.6 <sub>a</sub>	4.1 <sub>b</sub>	3.7 <sub>a,b</sub>	3.7 <sub>a,b</sub>
t Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken	4.0 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>
u Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz.	4.0 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>
v Willen en durven opkomen voor anderen	4.3 <sub>a</sub>	4.1 <sub>a</sub>	3.7 <sub>b</sub>	3.6 <sub>b</sub>
w Ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid	3.5 <sub>a</sub>	3.4 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>
x Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	3.6 <sub>a</sub>	3.3 <sub>a,b</sub>	3.0 <sub>b</sub>	2.9 <sub>a,b</sub>

Tabel 6b Leraren: doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort (gemiddelde scores, bereik: 1 'helemaal niet' – 5 'heel veel')

	po (n=164- 166)	so (n=79- 81)	vo (n=118- 121)	mbo (n=39- 41)
a Bevorderen van een democratische houding	3.8 <sub>a</sub>	3.4 <sub>b</sub>	3.7 <sub>a,b</sub>	4.0 <sub>a</sub>
b Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	4.7 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a,b</sub>	4.4 <sub>b,c</sub>	4.3 <sub>c</sub>
c Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	3.5 <sub>a</sub>	2.9 <sub>b</sub>	3.8 <sub>c</sub>	3.9 <sub>a,c</sub>
d Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	4.7 <sub>a</sub>	4.5 <sub>b</sub>	4.3 <sub>b,c</sub>	4.1 <sub>c</sub>
e Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu	4.1 <sub>a</sub>	3.8 <sub>a,b</sub>	3.8 <sub>b</sub>	3.6 <sub>b,c</sub>
f Leren omgaan met verschillen in afkomst	4.1 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>
g Leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing	3.9 <sub>a</sub>	3.5 <sub>b</sub>	3.8 <sub>a,b</sub>	3.8 <sub>a,b</sub>
h Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	4.6 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	4.0 <sub>b</sub>	3.9 <sub>b</sub>
i Leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur	3.0 <sub>a</sub>	3.1 <sub>a</sub>	3.6 <sub>b</sub>	3.4 <sub>a,b</sub>
j Tegengaan van discriminatie en vooroordelen	4.1 <sub>a</sub>	3.8 <sub>b</sub>	4.2 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a,b</sub>
k Leren oplossen van conflicten	4.7 <sub>a</sub>	4.7 <sub>a</sub>	3.8 <sub>b</sub>	3.8 <sub>b</sub>
l Leren samenwerken	4.7 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	4.1 <sub>b</sub>	4.0 <sub>b</sub>
m Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	4.7 <sub>a</sub>	4.8 <sub>a</sub>	4.2 <sub>b</sub>	4.0 <sub>b</sub>
n Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	4.6 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.3 <sub>b</sub>	4.2 <sub>b</sub>
o Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	4.4 <sub>a</sub>	4.5 <sub>a</sub>	3.7 <sub>b</sub>	3.5 <sub>b</sub>
p Bevorderen van sociale redzaamheid	4.4 <sub>a</sub>	4.7 <sub>a</sub>	3.8 <sub>b</sub>	3.8 <sub>b</sub>
q Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	4.5 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.0 <sub>b</sub>	4.0 <sub>b</sub>
r Bevorderen van zelfstandigheid	4.5 <sub>a</sub>	4.6 <sub>a</sub>	4.0 <sub>b</sub>	3.8 <sub>b</sub>
s Goede keuzes kunnen maken op het gebied van werk, geld, relaties, vrije tijd enz.	3.1 <sub>a</sub>	3.5 <sub>a,b</sub>	3.4 <sub>a,b</sub>	3.7 <sub>b</sub>
t Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken	3.5 <sub>a</sub>	3.1 <sub>b</sub>	3.9 <sub>c</sub>	3.6 <sub>a,c</sub>
u Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz.	3.7 <sub>a</sub>	3.4 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>
v Willen en durven opkomen voor anderen	4.1 <sub>a</sub>	3.7 <sub>b</sub>	3.5 <sub>b</sub>	3.4 <sub>b</sub>
w Ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid	3.0 <sub>a,c</sub>	2.7 <sub>a</sub>	3.4 <sub>b</sub>	3.4 <sub>b,c</sub>
x Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	3.4 <sub>a</sub>	2.6 <sub>b</sub>	3.1 <sub>a,b</sub>	2.9 <sub>a,b</sub>

Tabel 6c Directeuren en leraren: doelen met significant verschil naar denominatie

	Algemeen Bijzonder		Openbaar		Protestants-Christelijk		Rooms-Katholiek		Reformatorisch/Gereformeerd/Islamitisch		overig bijzonder	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
<i>Directeuren:</i>												
c Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	3.9 <sub>a,b</sub>	19	4.2 <sub>a</sub>	45	3.9 <sub>a,b</sub>	37	3.7 <sub>b</sub>	35	4.0 <sub>a,b</sub>	22	4.3 <sub>a,b</sub>	7
u Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz.	3.8 <sub>a,b</sub>	19	4.2 <sub>a</sub>	44	4.0 <sub>a,b</sub>	37	3.7 <sub>b</sub>	35	4.0 <sub>a,b</sub>	21	3.9 <sub>a,b</sub>	7
x Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	2.9 <sub>a,c</sub>	18	2.7 <sub>a</sub>	44	3.8 <sub>b</sub>	36	3.4 <sub>b,c</sub>	35	4.6 <sub>d</sub>	21	3.3 <sub>a,b</sub>	7
<i>Leraren:</i>												
c Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	3.0 <sub>a</sub>	30	3.4 <sub>a,b</sub>	107	3.7 <sub>b</sub>	94	3.6 <sub>a,b</sub>	84	3.5 <sub>a,b</sub>	45	3.6 <sub>a,b</sub>	32
x Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	2.5 <sub>a</sub>	30	3.2 <sub>b</sub>	106	2.9 <sub>a,b</sub>	92	3.1 <sub>a,b</sub>	82	3.5 <sub>b</sub>	45	3.2 <sub>a,b</sub>	32

Tabel 6d Directeuren en leraren: schalen doelen van burgerschapsonderwijs naar onderwijssoort (gemiddelde scores, bereik: 1 'helemaal niet' – 5 'heel veel')

	po		so		vo		mbo	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
Directeuren: intra-persoonlijk	4.5 <sub>a</sub>	91	4.5 <sub>a</sub>	34	4.2 <sub>b</sub>	42	4.3 <sub>a,b</sub>	15
Directeuren: maatschappelijk	4.0 <sub>a</sub>	92	3.9 <sub>a</sub>	35	4.0 <sub>a</sub>	42	3.8 <sub>a</sub>	15
Leraren: intra-persoonlijk	4.6 <sub>a</sub>	166	4.6 <sub>a</sub>	81	4.0 <sub>b</sub>	121	3.9 <sub>b</sub>	41
Leraren: maatschappelijk	3.6 <sub>a</sub>	166	3.3 <sub>b</sub>	81	3.8 <sub>a</sub>	121	3.7 <sub>a</sub>	41

Intra-persoonlijk = schaal op basis van items k t/m r: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf

maatschappelijk = schaal op basis van items a c f g i j t u w: doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie

Tabel 7 Directeuren: doelen met betrekking tot burgerschapsvorming naar po, so en vo

		po		so		vo	
		%	n	%	n	%	n
a Aanleren sociale vaardigheden	1 nee, geen doelen	6	5	0	0	5	2
	2 ja, globale doelen	31	27	9	3	61	23
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	45	39	12	4	24	9
	4 ja, doelen per leerling	7	6	62	21	3	1
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	11	10	18	6	8	3
b Aanleren van beleefdheid en fatsoen	1 nee, geen doelen	18	16	3	1	16	6
	2 ja, globale doelen	39	34	24	8	70	26
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	31	27	24	8	11	4
	4 ja, doelen per leerling	3	3	29	10	0	0
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	8	7	21	7	3	1
c Leren over andere culturen	1 nee, geen doelen	14	12	9	3	11	4
	2 ja, globale doelen	41	36	42	14	50	19
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	37	32	27	9	29	11
	4 ja, doelen per leerling	2	2	9	3	0	0
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	6	5	12	4	11	4
d Leren over basiswaarden	1 nee, geen doelen	13	11	3	1	8	3
	2 ja, globale doelen	44	38	26	9	55	21
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	28	24	32	11	29	11
	4 ja, doelen per leerling	2	2	21	7	0	0
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	14	12	18	6	8	3
e Godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis	1 nee, geen doelen	12	10	32	11	39	15
	2 ja, globale doelen	38	33	26	9	26	10
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	41	35	24	8	24	9
	4 ja, doelen per leerling	1	1	6	2	0	0
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	8	7	12	4	11	4
f Leren over democratie	1 nee, geen doelen	16	14	18	6	8	3
	2 ja, globale doelen	44	37	41	14	45	17
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	31	26	21	7	34	13
	4 ja, doelen per leerling	2	2	12	4	0	0
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	7	6	9	3	13	5
g School is een oefenplaats	1 nee, geen doelen	23	20	12	4	32	12
	2 ja, globale doelen	31	27	24	8	47	18
	3 ja, doelen per leerjaar/ groep	32	28	21	7	13	5
	4 ja, doelen per leerling	3	3	18	6	3	1
	5 ja, doelen per schooltype/ afdeling	10	9	26	9	5	2

Tabel 8 Directeuren: mate waarin onderwerpen die betrekking kunnen hebben op burgerschapsvorming in het onderwijs aandacht krijgen

		po		so		vo	
		%	n	%	n	%	n
a Aanleren van sociale vaardigheden	1 niet, krijgt geen aandacht	0	0	0	0	0	0
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	0	0	3	1	8	3
	3 ja, ongeveer maandelijks	5	4	0	0	26	10
	4 ja, ongeveer wekelijks	34	30	18	6	29	11
	5 ja, elke dag	61	53	79	27	37	14
b Aanleren van beleefdheid en fatsoen	1 niet, krijgt geen aandacht	1	1	0	0	0	0
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	1	1	6	2	13	5
	3 ja, ongeveer maandelijks	8	7	0	0	13	5
	4 ja, ongeveer wekelijks	32	28	15	5	32	12
	5 ja, elke dag	57	50	79	27	42	16
c Leren over andere culturen	1 niet, krijgt geen aandacht	0	0	0	0	0	0
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	16	14	41	14	37	14
	3 ja, ongeveer maandelijks	39	34	26	9	45	17
	4 ja, ongeveer wekelijks	43	37	32	11	13	5
	5 ja, elke dag	2	2	0	0	5	2
d Leren over basiswaarden	1 niet, krijgt geen aandacht	2	2	0	0	3	1
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	5	4	9	3	16	6
	3 ja, ongeveer maandelijks	11	9	6	2	34	13
	4 ja, ongeveer wekelijks	41	35	38	13	29	11
	5 ja, elke dag	41	35	47	16	18	7
e Godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis	1 niet, krijgt geen aandacht	0	0	9	3	13	5
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	20	17	41	14	26	10
	3 ja, ongeveer maandelijks	18	16	15	5	11	4
	4 ja, ongeveer wekelijks	24	21	26	9	37	14
	5 ja, elke dag	38	33	9	3	13	5
f Leren over democratie	1 niet, krijgt geen aandacht	0	0	6	2	3	1
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	40	35	41	14	26	10
	3 ja, ongeveer maandelijks	33	29	32	11	42	16
	4 ja, ongeveer wekelijks	21	18	18	6	26	10
	5 ja, elke dag	6	5	3	1	3	1
g School is een oefenplaats voor burgerschap	1 niet, krijgt geen aandacht	6	5	6	2	8	3
	2 ja, eens of enkele keren per jaar	15	13	21	7	32	12
	3 ja, ongeveer maandelijks	16	14	6	2	13	5
	4 ja, ongeveer wekelijks	24	21	24	8	18	7
	5 ja, elke dag	39	34	44	15	29	11

Tabel 9a Directeuren: manier waarop burgerschapsonderwijs op school wordt aangeboden

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Als apart vak/apart onderdeel van het curriculum	26	23	26	9	11	4	86	12
In (niet vakgebonden) projecten	53	46	66	23	76	28	29	4
Via buitenschoolse activiteiten	38	33	26	9	65	24	36	5
Komt aan bod in vrijwel alle vakken	55	48	57	20	35	13	7	1
Door de manier waarop we met elkaar omgaan en de algehele sfeer op school	83	72	86	30	95	35	64	9
Anders	8	7	9	3	5	2	7	1

Tabel 9b Directeuren: vakken waarbij burgerschapsonderwijs op school wordt aangeboden naar onderwijssoort

	po		so	
	%	n	%	n
Bij wereldoriëntatie	93	74	96	27
Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing	84	67	39	11
Bij begrijpend lezen	58	46	61	17
Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)	49	39	68	19
Bij sport/bewegingsonderwijs	55	44	68	19
	vo			
	%	n		
Bij maatschappijvakken algemeen (aardrijkskunde, geschiedenis, economie)	79	27		
Bij maatschappijleer	97	33		
Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing	47	16		
Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)	56	19		
Bij sport/bewegingsonderwijs	59	20		
	mbo			
	%	n		
Bij LOB (Loopbaan en burgerschap)	100	14		
Bij het vak Nederlands	7	1		
Bij andere vakken	7	1		

Tabel 9c Leraren: of lesmateriaal wordt gebruikt wanneer aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	1 po		2 so		3 vo		4 mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
nee	12	18	18	14	38	41	13	5
ja	88	134	82	63	62	68	87	33



Tabel 9d Leraren: als lesmateriaal wordt gebruikt wanneer aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming: welk, naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
een specifieke, bestaande methode (bijvoorbeeld voor sociale vaardigheden)	72	107	69	45	28	23	61	22
lesmateriaal behorend bij projecten	46	69	62	40	22	18	19	7
lesmateriaal behorend bij vaste, niet vakgebonden curriculumonderdelen (bijv schooltv)	46	69	65	42	28	23	8	3
onderdelen van vakmethoden	36	53	38	25	57	47	19	7
zelf ontworpen materiaal	20	30	43	28	48	39	64	23
anders, namelijk...	15	23	14	9	15	12	19	7

Tabel 10a Directeuren: of op school wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Ja	15	13	40	14	13	5	53	8
Niet op schoolniveau, dit is aan de leraren	85	75	60	21	88	35	47	7

Tabel 10b Leraren: als leerresultaten van leerlingen wat betreft burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming worden bijgehouden, waarop dat betrekking heeft

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
Kennis over burgerschapsaspecten	7	9	21	16	40	29	79	31
Vaardigheden (bijvoorbeeld sociale vaardigheden, samenwerken, redzaamheid)	83	109	89	68	63	45	54	21
Houdingen (bijvoorbeeld verantwoordelijkheidsgevoel, rekening houden met anderen)	76	100	76	58	50	36	51	20
Zelfaspecten (bijvoorbeeld zelfvertrouwen, zelfcontrole, zelfregulatie)	69	90	74	56	33	24	26	10
Betrokkenheid (bijvoorbeeld aandacht voor de omgeving, meedoen aan activiteiten buiten schooltijd)	45	59	39	30	32	23	44	17
Anders	12	16	12	9	17	12	26	10

Tabel 11 Directeuren: als gevolgd, hoe wordt gevolgd hoe leerlingen zich ontwikkelen wat betreft burgerschapsonderwijs/burgerschapvorming

	po		so		vo		mbo	
	%	n	%	n	%	n	%	n
met een leerlingvolgsysteem	77	10	100	14	20	1	88	7
met een daarvoor geselecteerd meetinstrument	23	3	36	5	20	1	13	1
met portfolio's	23	3	36	5	20	1	75	6
wordt besproken in het team (bijvoorbeeld in leerlingenbesprekingen)	69	9	64	9	60	3	38	3
wordt besproken met leerlingen (bijvoorbeeld in persoonlijke ontwikkeling gesprekken)	69	9	57	8	60	3	50	4
de school registreert grensoverschrijdend gedrag van leerlingen en evalueert dat	62	8	93	13	60	3	25	2
de school registreert deelname van leerlingen aan activiteiten en evalueert dat	8	1	29	4	40	2	38	3
anders	8	1	0	0	0	0	0	0

Tabel 12a Directeuren: overeenstemming over burgerschapvorming en inzicht in wat er bij leerlingen speelt naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet' - 5 'heel duidelijk' (gemiddelde scores)

Op onze school..	po (n=81-83)	so (n=33)	vo (n=36-39)	mbo (n=15)
weten we wat het bestuur verwacht van burgerschapvorming	3.2 <sub>a</sub>	3.1 <sub>a</sub>	3.0 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>
hebben school en bestuur dezelfde ideeën over burgerschapvorming	3.5 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	3.5 <sub>a</sub>
heeft het bestuur inzicht in de invulling die we geven aan burgerschapvorming	3.1 <sub>a</sub>	2.9 <sub>a</sub>	2.9 <sub>a</sub>	3.0 <sub>a</sub>
weten we welke ideeën ouders hebben over burgerschapvorming	3.0 <sub>a</sub>	3.0 <sub>a</sub>	2.6 <sub>a,b</sub>	2.1 <sub>b</sub>
zijn ouders geïnformeerd over de visie van de school wat betreft burgerschapvorming	3.3 <sub>a</sub>	3.1 <sub>a,b</sub>	2.9 <sub>a,b</sub>	2.3 <sub>b</sub>
wordt over het belang van burgerschapvorming (ongeveer) gelijk gedacht	3.6 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>	3.2 <sub>a</sub>	3.3 <sub>a</sub>
heeft de schoolleiding inzicht in hoe docenten burgerschapvorming invullen	3.7 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>	3.1 <sub>b</sub>	3.7 <sub>a,b</sub>
is sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen leerjaren	3.3 <sub>a</sub>	3.3 <sub>a</sub>	2.9 <sub>a</sub>	3.5 <sub>a</sub>
is sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen vakken	3.0 <sub>a</sub>	3.1 <sub>a</sub>	2.5 <sub>b</sub>	2.6 <sub>a,b</sub>
weten we hoe leerlingen denken over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's	3.1 <sub>a</sub>	3.2 <sub>a</sub>	3.1 <sub>a</sub>	3.1 <sub>a</sub>
weten we of zaken als radicalisering, waardenconflicten, discriminatie e.d. zich voordoen bij onze leerlingen	3.6 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>	3.5 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>
hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis	3.5 <sub>a,b</sub>	3.8 <sub>a</sub>	3.3 <sub>b</sub>	3.1 <sub>b,c</sub>

Tabel 12b Leraren: overeenstemming over burgerschapvorming en inzicht in wat er bij leerlingen speelt naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet' - 5 'heel duidelijk' (gemiddelde scores)

Op onze school..	po (n=119-163)	so (n=51-77)	vo (n=71-119)	mbo (n=24-40)
heeft het bestuur inzicht in de invulling die we geven aan burgerschapvorming	3.6 <sub>a</sub>	3.5 <sub>a</sub>	3.3 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>
weten we welke ideeën ouders hebben over burgerschapvorming	3.2 <sub>a</sub>	3.0 <sub>a,b</sub>	2.8 <sub>b</sub>	2.7 <sub>b,c</sub>
zijn ouders geïnformeerd over de visie van de school wat betreft burgerschapvorming	3.7 <sub>a</sub>	3.5 <sub>a,b</sub>	3.2 <sub>b</sub>	3.2 <sub>b,c</sub>
wordt over het belang van burgerschapvorming (ongeveer) gelijk gedacht	3.9 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a,b</sub>	3.5 <sub>b</sub>	3.8 <sub>a,b</sub>
heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapvorming invullen	3.8 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	2.9 <sub>b</sub>	3.9 <sub>a</sub>
is sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen leerjaren	3.5 <sub>a</sub>	3.4 <sub>a</sub>	2.8 <sub>b</sub>	4.0 <sub>c</sub>
is sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen vakken	3.2 <sub>a</sub>	3.2 <sub>a</sub>	2.4 <sub>b</sub>	3.4 <sub>a</sub>
weten we hoe leerlingen denken over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's	3.3 <sub>a</sub>	3.2 <sub>a</sub>	3.3 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>
weten we of zaken als radicalisering, waardenconflicten, discriminatie e.d. zich voordoen bij onze leerlingen	3.4 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	3.4 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>
hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis	3.5 <sub>a</sub>	4.0 <sub>b</sub>	3.0 <sub>c</sub>	3.5 <sub>a</sub>

Tabel 12c Directeuren en leraren: schalen overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in wat er bij leerlingen speelt naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet' - 5 'heel duidelijk' (gemiddelde scores)

	po		so		vo		mbo	
Directeuren: overeenstemming	3.3 <sub>a</sub>	83	3.2 <sub>a,b</sub>	33	2.9 <sub>b</sub>	37	2.9 <sub>a,b</sub>	15
Leraren: overeenstemming	3.55 <sub>a</sub>	157	3.40 <sub>a</sub>	71	2.98 <sub>b</sub>	102	3.58 <sub>a</sub>	38
Directeuren: inzicht	3.4 <sub>a</sub>	82	3.6 <sub>a</sub>	33	3.3 <sub>a</sub>	37	3.3 <sub>a</sub>	15
Leraren: inzicht	3.42 <sub>a,c,d</sub>	163	3.61 <sub>a,b</sub>	78	3.26 <sub>c</sub>	119	3.58 <sub>b,d</sub>	40

Tabel 13a Directeuren: redenen voor het geven van aandacht aan burgerschapsvorming naar onderwijssoort, bereik 1 'helemaal niet waar' - 5 'helemaal waar' (gemiddelde scores)

	po		so		vo		mbo	
Wij problemen ervaren in hoe leerlingen met elkaar omgaan	2.6 <sub>a</sub>	82	3.5 <sub>b</sub>	33	2.8 <sub>a</sub>	39	2.7 <sub>a,b</sub>	15
Wij een diverse leerlingenpopulatie hebben (naar afkomst, culturele achtergrond)	2.7 <sub>a</sub>	82	3.4 <sub>b</sub>	33	3.1 <sub>a,b</sub>	39	3.3 <sub>a,b</sub>	15
Wij een leerlingenpopulatie hebben met beperkte eigen vaardigheden	2.4 <sub>a</sub>	82	4.5 <sub>b</sub>	33	2.6 <sub>a,c</sub>	39	3.2 <sub>c</sub>	15
Wij ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben	2.8 <sub>a</sub>	82	3.4 <sub>b</sub>	33	3.3 <sub>b</sub>	38	3.7 <sub>b</sub>	14
Wij ervaren dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties	2.7 <sub>a</sub>	81	3.8 <sub>b</sub>	32	3.5 <sub>b</sub>	39	3.5 <sub>b</sub>	15
Onze godsdienstige overtuiging/levensbeschouwing daarin tot uitdrukking komt	3.1 <sub>a</sub>	82	2.5 <sub>a</sub>	33	2.6 <sub>a</sub>	39	2.4 <sub>a</sub>	15
Wij veel waarde hechten aan dit deel van ons onderwijs	3.7 <sub>a</sub>	82	3.8 <sub>a</sub>	33	3.6 <sub>a</sub>	38	3.5 <sub>a</sub>	14
Anders*	2.4 <sub>a</sub>	9	1.0 <sub>a</sub>	2	3.8 <sub>a,b</sub>	4	4.8 <sub>b</sub>	4

\*niet getoetst

Tabel 13b Directeuren: redenen naar denominatie waarbij deze significant verschillen naar denominatie (gemiddelde scores, bereik 1-5)

	Algemeen Bijzonder		Openbaar		Protestants- Christelijk		Rooms- Katholiek		Reformatorisch/ Gereformeerd/ Islamitisch		overig bijzonder	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
a Wij problemen ervaren in hoe leerlingen met elkaar omgaan	3.5 <sub>a</sub>	17	2.8 <sub>a,b</sub>	44	2.8 <sub>a,b</sub>	33	2.8 <sub>a,b</sub>	32	2.4 <sub>b</sub>	21	3.2 <sub>a,b</sub>	6
b Wij een diverse leerlingenpopulatie hebben (naar afkomst, culturele achtergrond)	3.2 <sub>a,b</sub>	17	3.2 <sub>a</sub>	44	2.9 <sub>a,b</sub>	33	2.8 <sub>a,b</sub>	32	2.1 <sub>b</sub>	21	3.3 <sub>a,b</sub>	6
c Wij een leerlingenpopulatie hebben met beperkte eigen vaardigheden	3.8 <sub>a</sub>	17	2.8 <sub>a,b</sub>	44	2.9 <sub>a,b</sub>	33	2.8 <sub>a,b</sub>	32	2.4 <sub>b</sub>	21	3.0 <sub>a,b</sub>	6
d Wij ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben	3.8 <sub>a</sub>	16	3.0 <sub>b</sub>	44	3.0 <sub>a,b</sub>	33	2.8 <sub>b</sub>	32	2.8 <sub>b</sub>	21	3.5 <sub>a,b</sub>	6
e Wij ervaren dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties	3.9 <sub>a</sub>	16	2.9 <sub>b</sub>	43	3.2 <sub>a,b</sub>	33	3.1 <sub>a,b</sub>	32	3.0 <sub>a,b</sub>	21	3.5 <sub>a,b</sub>	6
f Onze godsdienstige overtuiging/levensbeschouwing daarin tot uitdrukking komt	2.0 <sub>a,c</sub>	17	1.8 <sub>a</sub>	44	3.8 <sub>b,d</sub>	33	2.9 <sub>c</sub>	32	4.4 <sub>b</sub>	21	2.5 <sub>a,c,d</sub>	6

Tabel 14a Directeuren: ervaren belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
a leraren hebben weinig kennis en vaardigheden	2.0 <sub>a</sub>	82	2.4 <sub>a</sub>	33	2.4 <sub>a</sub>	39	2.1 <sub>a</sub>	15
b leraren durven hier niet goed aandacht aan te besteden	1.9 <sub>a</sub>	82	1.9 <sub>a</sub>	33	2.3 <sub>a</sub>	38	2.1 <sub>a</sub>	15
c burgerschap is een onderwerp dat leidt tot lastige discussies met leerlingen	1.7 <sub>a</sub>	82	2.0 <sub>a,b</sub>	33	2.5 <sub>b</sub>	39	2.5 <sub>b,c</sub>	15
d binnen de school is weinig expertise op dit gebied	2.1 <sub>a</sub>	82	2.4 <sub>a</sub>	33	2.5 <sub>a</sub>	39	2.3 <sub>a</sub>	15
e er is weinig ondersteuning (bv. door het schoolbestuur)	2.3 <sub>a</sub>	82	2.5 <sub>a</sub>	33	2.4 <sub>a</sub>	39	2.6 <sub>a</sub>	15
f we hebben onvoldoende financiële middelen	2.3 <sub>a</sub>	82	2.3 <sub>a</sub>	33	2.7 <sub>a</sub>	39	2.7 <sub>a</sub>	15
g de school is verdeeld over of/hoe we aandacht moeten besteden aan burgerschapsvorming	1.7 <sub>a</sub>	82	1.8 <sub>a,b</sub>	33	2.2 <sub>b</sub>	39	1.9 <sub>a,b</sub>	15
h er is weinig lesmateriaal beschikbaar	2.1 <sub>a</sub>	82	3.0 <sub>b</sub>	33	2.4 <sub>a,b</sub>	39	2.1 <sub>a</sub>	15
i binnen de school is weinig draagvlak	2.0 <sub>a</sub>	81	2.0 <sub>a</sub>	33	2.2 <sub>a</sub>	39	2.1 <sub>a</sub>	15
j we krijgen veel discussie met ouders als we hier aandacht aan besteden	1.7 <sub>a</sub>	81	1.7 <sub>a</sub>	32	1.9 <sub>a</sub>	39	1.9 <sub>a</sub>	15
k ouders en school denken hier (te) verschillend over	1.7 <sub>a</sub>	81	2.0 <sub>a</sub>	33	2.0 <sub>a</sub>	39	1.9 <sub>a</sub>	15
l het sociale klimaat in de school is niet veilig genoeg (bijvoorbeeld te weinig openheid, respect voor elkaar)	1.4 <sub>a</sub>	80	1.5 <sub>a</sub>	32	1.5 <sub>a</sub>	39	1.9 <sub>a</sub>	15
m anders*	1.6	12	1.0	2	1.0	1	1.0	1

Tabel 14b Leraren: ervaren belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
a ik heb hiervoor te weinig kennis en vaardigheden	2.2 <sub>a</sub>	163	2.2 <sub>a</sub>	77	2.2 <sub>a</sub>	117	2.1 <sub>a</sub>	39
b ik vind het moeilijk hier aandacht aan te besteden, vanwege de gevoeligheid van het onderwerp	1.7 <sub>a</sub>	163	1.8 <sub>a,b</sub>	77	1.8 <sub>a,b</sub>	117	2.1 <sub>b</sub>	38
c burgerschap is een onderwerp dat leidt tot lastige discussies met leerlingen	1.9 <sub>a</sub>	163	2.1 <sub>a,b</sub>	77	2.3 <sub>b,c</sub>	117	2.7 <sub>c</sub>	39
d binnen de school is weinig expertise op dit gebied	2.5 <sub>a</sub>	163	2.4 <sub>a</sub>	77	2.5 <sub>a</sub>	116	2.1 <sub>a</sub>	39
e er is weinig ondersteuning (bv. door de schoolleiding)	2.2 <sub>a</sub>	163	2.2 <sub>a</sub>	77	2.8 <sub>b</sub>	117	2.5 <sub>a,b</sub>	39
f er zijn onvoldoende financiële middelen	2.6 <sub>a</sub>	163	2.3 <sub>a</sub>	77	2.9 <sub>b</sub>	116	2.6 <sub>a,b</sub>	38
g de school is verdeeld over of/hoe we aandacht moeten besteden aan burgerschapsvorming	2.1 <sub>a</sub>	163	2.2 <sub>a,b</sub>	77	2.5 <sub>b</sub>	117	2.5 <sub>a,b</sub>	39
h er is weinig lesmateriaal beschikbaar	2.6 <sub>a,b</sub>	163	3.0 <sub>a</sub>	77	2.8 <sub>a,b</sub>	117	2.4 <sub>b</sub>	39
i binnen de school is weinig draagvlak	2.1 <sub>a</sub>	163	2.2 <sub>a</sub>	76	2.4 <sub>a</sub>	116	2.1 <sub>a</sub>	38
j we krijgen veel discussie met ouders als we hier aandacht aan besteden	1.9 <sub>a</sub>	163	1.9 <sub>a</sub>	77	2.2 <sub>b</sub>	116	1.7 <sub>a</sub>	39
k ouders en school denken hier (te) verschillend over	2.1 <sub>a</sub>	163	2.0 <sub>a</sub>	77	2.4 <sub>b</sub>	116	2.1 <sub>a,b</sub>	39
l het sociale klimaat in de school is niet veilig genoeg (bijvoorbeeld te weinig openheid, respect voor elkaar)	1.6 <sub>a</sub>	163	1.7 <sub>a</sub>	75	1.8 <sub>a</sub>	114	1.8 <sub>a</sub>	39
m anders*	2.5	10	3.0	11	2.9	17	2.4	7

Tabel 14c Directeuren en leraren: schaal ervaren belemmeringen bij de invulling van burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming naar onderwijssoort

	po		so		vo		mbo	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
directeuren	1.9 <sub>a</sub>	82	2.1 <sub>a,b</sub>	33	2.3 <sub>b</sub>	39	2.2 <sub>a,b</sub>	15
docenten	2.1 <sub>a</sub>	163	2.2 <sub>a,b</sub>	77	2.4 <sub>b</sub>	117	2.2 <sub>a,b</sub>	39

## Bij 3.2 Maatschappelijke stage

**Tabellen bij figuren in rapport** - de figuurnummers in het rapport corresponderen met de tabelnummers

Tabel 15a Directies: aandeel van de vo-scholen die voor de schooljaren 2014-15, 2015-16, 2016-17 aangeeft een maatschappelijke stage aan te bieden

	vmbo		havo/vwo		Totaal	
	%	n	%	n	%	n
2014-2015	91	20	89	16	90	36
2015-2016	77	17	61	11	70	28
2016-2017 (naar verwachting)	73	16	67	12	70	28

Tabel 15b Directeuren vo: of maatschappelijke stage in 2015-2016 naar achtergrondkenmerken scholen (gemiddelde scores en kolompercentages)

	maatschappelijke stage in 2015-2016			
	ja		nee	
	gem.	n	gem.	n
schoolgrootte	915.9	28	921.4	12
mate van stedelijkheid	3.4	27	4.0	12
	%	n	%	n
armoedegebied nee (apcg)	86	24	75	9
ja	14	4	25	3
Schooltype vmbo	61	17	42	5
havo/vwo	39	11	58	7
denominatie Algemeen	25	7	17	2
Bijzonder				
Gereformeerd	4	1	0	0
Openbaar	29	8	25	3
overig bijzonder	7	2	17	2
Protestants-Christelijk	21	6	8	1
Reformatorisch	0	0	8	1
Rooms-Katholiek	14	4	25	3

Verschillen niet significant (NB lage aantallen, vooral bij kenmerken waar kolompercentages vermeld zijn)

Tabel 16a Directies: leerdoelen die worden nagestreefd met de maatschappelijke stage

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
Jongeren een bijdrage aan de maatschappij laten leveren	94	16	100	10	96	26
De maatschappelijke betrokkenheid van jongeren vergroten	88	15	100	10	93	25
Het besef van normen en waarden bij jongeren vergroten	47	8	80	8	59	16
Jongeren contact laten leggen met nieuwe groepen en leefwijzen	41	7	30	3	37	10
Jongeren laten leren om te gaan met conflicten en verschillen	12	2	10	1	11	3
Jongeren communicatieve vaardigheden buiten school laten leren	76	13	80	8	78	21
Jongeren organisatorische vaardigheden buiten school laten leren	35	6	50	5	41	11
Het zelfvertrouwen van jongeren vergroten	71	12	70	7	70	19
Anders	0	0	10	1	4	1

Tabel 16b Leraren: leerdoelen die worden nagestreefd met de maatschappelijke stage

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
Jongeren een bijdrage aan de maatschappij laten leveren	87	33	88	14	87	47
De maatschappelijke betrokkenheid van jongeren vergroten	74	28	88	14	78	42
Het besef van normen en waarden bij jongeren vergroten	55	21	56	9	56	30
Jongeren contact laten leggen met nieuwe groepen en leefwijzen	55	21	56	9	56	30
Jongeren laten leren om te gaan met conflicten en verschillen	24	9	19	3	22	12
Jongeren communicatieve vaardigheden buiten school laten leren	66	25	50	8	61	33
Jongeren organisatorische vaardigheden buiten school laten leren	39	15	38	6	39	21
Het zelfvertrouwen van jongeren vergroten	63	24	63	10	63	34
Anders	5	2	13	2	7	4

Tabel 17 Leraren: zo ja, op welke manier en in welke mate verbinding wordt gelegd tussen de maatschappelijke stage en eigen lessen

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n
a ik bereid de stage voor in mijn lessen	3.1	17	3.3	8	3.2	25
b ik laat leerlingen eigen leerdoelen stellen	2.8	17	2.6	8	2.8	25
c ik laat leerlingen eigen leerervaringen verwoorden	3.8	17	3.3	8	3.6	25
d ik geef opdrachten die uitnodigen tot reflectie op wat ze meegemaakt hebben	3.4	17	3.3	8	3.3	25
e ik laat leerlingen nadenken over wat hun stage betekent voor anderen/over het maatschappelijk nut	3.5	17	3.9	8	3.6	25
f ik laat leerlingen nadenken over het nut van de stage voor henzelf	3.7	17	4.3	8	3.9	25
g ik leg verbanden tussen hun stage-ervaringen en mijn eigen onderwijsaanbod	3.2	17	3.1	8	3.2	25
h ik geef feedback op de stage-ervaringen	3.6	17	3.7	7	3.6	24
i anders, namelijk	2.0	1	-	0	2.0	1

Tabel 18a Directies: wat leerlingen leren van de maatschappelijke stage op het gebied van burgerschap

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
het nut/belang van vrijwilligerswerk	55	12	39	7	48	19
bevordert altruïsme	14	3	11	2	13	5
sociale vaardigheden	73	16	56	10	65	26
organisatorische vaardigheden	32	7	22	4	28	11
besef van normen en waarden	36	8	28	5	33	13
contact leggen met verschillende groepen en leefwijzen	50	11	39	7	45	18
omgaan met conflicten en verschillen	9	2	6	1	8	3
gevoel van eigenwaarde wordt vergroot	55	12	33	6	45	18
Anders	0	0	0	0	0	0



Tabel 18b Leraren: wat leerlingen leren van de maatschappelijke stage op het gebied van burgerschap

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
het nut/belang van vrijwilligerswerk	68	26	100	15	77	41
bevordert altruïsme	26	10	53	8	34	18
sociale vaardigheden	89	34	80	12	87	46
organisatorische vaardigheden	34	13	47	7	38	20
besef van normen en waarden	68	26	80	12	72	38
contact leggen met verschillende groepen en leefwijzen	66	25	60	9	64	34
omgaan met conflicten en verschillen	26	10	20	3	25	13
gevoel van eigenwaarde wordt vergroot	55	21	67	10	58	31
Anders	3	1	0	0	2	1

### Overige tabellen

Tabel A Betrokkenheid leraar bij de organisatie of uitvoering van een vorm van maatschappelijke stage op school en zo ja in welke rol

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
Nee	51	42	70	42	59	84
ja, als vakdocent	12	10	0	0	7	10
ja, als mentor	18	15	10	6	15	21
ja, als coördinator	11	9	12	7	11	16
ja, als vakdocent en mentor	5	4	8	5	6	9
ja, als mentor en coördinator	4	3	0	0	2	3
Totaal	100	83	100	60	100	143

Tabel B Voor docenten die betrokken zijn bij de uitvoering van de maatschappelijke stage op hun school en coördinatoren maatschappelijke stage: vak waarin wordt lesgegeven

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
maatschappijvakken (aardrijkskunde, geschiedenis, economie of combinatie)	32	13	33	6	32	19
maatschappijleer	27	11	39	7	31	18
godsdienst/levensbeschouwing	20	8	6	1	15	9
Biologie	20	8	28	5	22	13
(ook nog) andere vakken	37	15	17	3	31	18
geen (ik heb geen lestaak)	5	2	11	2	7	4

*Scholen die geen maatschappelijke stage aanbieden: redenen en vervangende activiteiten*

12 directeuren, 5 vmbo en 7 havo/vwo boden in 2015-2016 geen maatschappelijke stage aan.

Tabel C Directies: redenen voor het niet meer aanbieden van een maatschappelijke stage (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
Het is geen verplichting meer	5	4	9
We hebben onvoldoende financiële middelen	4	2	6
We hebben onvoldoende mankracht/tijd	4	4	8
We hebben onvoldoende samenwerkingspartners/externe contacten	1	0	1
Het levert onvoldoende op voor de leerlingen	1	0	1
Anders	1	1	2

Tabel D Directies: Of de school vervangende activiteiten aanbiedt, nu de school geen maatschappelijke stage meer aanbiedt

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
Nee	20	1	29	2	25	3
Ja	80	4	71	5	75	9

Tabel E Directies: Als vervangende activiteiten, welke? (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
Werkgroepen voor organisatie werkweek, toernooi etcetera	3	2	5
De leerlingen praktische taken in het schoolgebouw of buitenruimte laten uitvoeren	3	2	5
Goede doelen actie	4	5	9
Anders	1	1	2

Tabel F Directies: leerjaren waarvoor alternatieve activiteiten worden aangeboden

	n
1 vmbo	6
2 vmbo	5
3 vmbo	5
4 vmbo	3
1 havo	4
2 havo	4
3 havo	4
4 havo	4
5 havo	2
1 vwo	4
2 vwo	3
3 vwo	4
4 vwo	3
5 vwo	4
6 vwo	2

*Scholen die wel maatschappelijke stage aanbieden in 2015/16*

Tabel G Directies: of dit schooljaar (2015/16) veranderingen zijn aangebracht in de maatschappelijke stage

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
ja	29	5	36	4	32	9
nee	71	12	64	7	68	19

Tabel H Directies: als veranderingen zijn aangebracht in de maatschappelijke stage: welke (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
veranderingen met betrekking tot de onderwerpen	0	0	0
veranderingen met betrekking tot de omvang	5	1	6
veranderingen met betrekking tot de deelnemende leerjaren of klassen	1	3	4
andere veranderingen	1	0	1

Tabel I Directies: Welke leerjaren de maatschappelijke stage doen en hoeveel uur per jaar ervoor staat

	zo ja, aantal uren (gem.)	
	n	
vmbo1	6	18
vmbo2	12	16
vmbo3	16	22
vmbo4	6	18
havo1	2	12
havo2	4	10
havo3	6	9
havo4	7	22
havo5	1	20
vwo1	2	12
vwo2	4	10
vwo3	5	10
vwo4	7	19
vwo5	3	20
vwo6	0	-

Tabel Ja Directies: hoe een leerling aan een stageplek komt (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
a. De leerling zoekt zelf een stageplek (eventueel onder begeleiding)	16	9	25
b. De leerling kan kiezen uit een bepaald aanbod van de school)	9	6	15
c. De leerling kan kiezen uit een bepaald aanbod van een mediator/bemiddelaar)	6	2	8
d. De leerling geeft voorkeuren op voor een sector of type taken, waarna er een stageplek wordt toegewezen)	2	0	2
e. De stageplek wordt voor de leerling bepaald)	0	0	0
f. Anders	2	0	2

g. Weet ik niet	0	0	0
-----------------	---	---	---

Tabel Jb Leraren: hoe een leerling aan een stageplek komt (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
De leerling zoekt zelf een stageplek (eventueel onder begeleiding)	35	12	47
De leerling kan kiezen uit een bepaald aanbod van de school	13	9	22
De leerling kan kiezen uit een bepaald aanbod van een mediator/bemiddelaar	11	7	18
De leerling geeft voorkeuren op voor een sector of type taken, waarna er een stageplek wordt toegewezen	7	0	7
De stageplek wordt voor de leerling bepaald	9	2	11
Anders	3	2	5

Tabel Ka Directies: soorten stages die op school voorkomen (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
De leerling bepaalt zelf de vorm van de stage	10	8	18
Leerlingen worden elke week een dagdeel of dag vrij geroosterd gedurende langere periode om stage te lopen	2	1	3
De leerling voert vele kleine projecten uit in de eigen omgeving	9	8	17
Een stageplek wordt doorgegeven van leerling naar leerling. Elke leerling werkt de volgende leerling in	0	1	1
Een stage van één dag waarbij de leerling een afgebakende activiteit uitvoert	4	3	7
Een groep leerlingen voert een vaste activiteit uit voor meerdere stagebieders	2	2	4
De school organiseert een project dat leerlingen groepsgewijs of klassikaal op hetzelfde moment uitvoeren	8	4	12
Anders	1	-	1

Tabel Kb Leraren: soorten stages die op school voorkomen (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
De leerling bepaalt zelf de vorm van de stage	20	7	27
Leerlingen worden elke week een dagdeel of dag vrij geroosterd gedurende langere periode om stage te lopen	8	2	10
De leerling voert vele kleine projecten uit in de eigen omgeving	12	6	18
Een stageplek wordt doorgegeven van leerling naar leerling. Elke leerling werkt de volgende leerling in	0	0	0
Een stage van één dag waarbij de leerling een afgebakende activiteit uitvoert	12	6	18
Een groep leerlingen voert een vaste activiteit uit voor meerdere stagebieders	4	3	7
De school organiseert een project dat leerlingen groepsgewijs of klassikaal op hetzelfde moment uitvoeren	17	3	20
Anders	8	5	13

Tabel La Directies: of maatschappelijke stage gekoppeld wordt aan het onderwijs op school

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
Ja	71	12	70	7	70	19
Nee	29	5	30	3	30	8

Tabel Lb Leraren: of verbinding wordt aangebracht tuseen de stage en eigen lessen

	vmbo		havo/vwo		totaal	
	%	n	%	n	%	n
Ja	45	18	47	8	46	26
Nee	55	22	53	9	54	31

Tabel M Directies: als koppeling aan onderwijs op school: hoe? (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
de maatschappelijke stage wordt aan een specifiek vak gekoppeld	3	3	6
de maatschappelijke stage wordt aan een mentor/tutor programma gekoppeld	6	4	10
mijn school reserveert aparte projectweken	4	2	6
anders	2	0	2

Tabel N Directies: hoe de begeleiding van de leerling met betrekking tot de maatschappelijke stage op school eruit ziet (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
Er vinden voorbereidende activiteiten plaats voor de stage	11	9	20
De stage wordt op de school gepland en georganiseerd	5	3	8
De stage-ervaringen worden gekoppeld aan inhoudelijke onderwerpen	3	1	4
Er wordt gereflecteerd op de stage-ervaringen	12	8	20
De docent of coördinator geeft feedback op de stage-ervaringen	10	8	18
Anders	0	0	0

Tabel Oa Directies: wijze waarop zicht wordt verkregen op de leerresultaten van leerlingen m.b.t. de maatschappelijke stage (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
Aan de hand van een beoordeling van een opdracht die de leerling heeft uitgevoerd	4	6	10
Aan de hand van een portfolio van de leerling	5	4	9
Aan de hand van een vragenlijst	1	3	4
Anders	5	0	5
Hier hebben wij geen zicht op	3	0	3

Tabel Ob Leraren: wijze waarop zicht wordt verkregen op de leerresultaten van leerlingen m.b.t. de maatschappelijke stage (n)

	vmbo	havo/vwo	totaal
Aan de hand van een beoordeling van een opdracht die de leerling heeft uitgevoerd	16	5	21
Aan de hand van een portfolio van de leerling	17	6	23
Aan de hand van een vragenlijst	5	4	9
Anders	14	6	20
Hier hebben wij geen zicht op	4	0	4

Tabel Pa Directies: in hoeverre maatschappelijke stage bijdraagt aan het bevorderen van burgerschap onder leerlingen (1 'helemaal niet' = 5 'heel veel')

vmbo		havo/vwo		totaal	
gem.	n	gem.	n	gem.	n
3.7 <sub>a</sub>	16	3.8 <sub>a</sub>	10	3.7	26

(verschil tussen vmbo en havo/vwo niet significant)

Tabel Pb Leraren: in hoeverre maatschappelijke stage bijdraagt aan het bevorderen van burgerschap onder leerlingen (1 'helemaal niet' = 5 'heel veel')

vmbo		havo/vwo		totaal	
gem.	n	gem.	n	gem.	n
3.7 <sub>a</sub>	39	4.2 <sub>a</sub>	17	3.9	56

(verschil tussen vmbo en havo/vwo niet significant)



## Bij 3.3 Samenhangen

De figuurnummers in het rapport corresponderen met de tabelnummers

Tabel 19a Directeuren vo: de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap naar niveau (gemiddelde scores)

Directeuren	vmbo		havo/vwo	
	gem.	n	gem.	n
belang gehecht aan burgerschapsonderwijs (1-5)	3.5 <sub>a</sub>	24	3.6 <sub>a</sub>	17
uitwerking visie (1-2)	1.3 <sub>a</sub>	24	1.5 <sub>a</sub>	18
doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (1-5)	4.1 <sub>a</sub>	24	4.2 <sub>a</sub>	18
doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie (1-5)	4.0 <sub>a</sub>	24	4.1 <sub>a</sub>	18
overeenstemming over burgerschapsvorming (1-5)	3.0 <sub>a</sub>	19	2.8 <sub>a</sub>	18
inzicht in wat er bij leerlingen speelt (1-5)	3.5 <sub>a</sub>	19	3.1 <sub>a</sub>	18
belemmerende factoren (1-5)	2.2 <sub>a</sub>	21	2.3 <sub>a</sub>	18

geen significante verschillen

Tabel 19b Leraren vo: de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap naar niveau (gemiddelde scores)

Leraren	vmbo		havo/vwo	
	gem.	n	gem.	n
belang gehecht aan burgerschapsonderwijs (1-5)	3.7 <sub>a</sub>	70	3.6 <sub>a</sub>	51
uitwerking visie (1-2)	1.4 <sub>a</sub>	57	1.3 <sub>a</sub>	44
doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (1-5)	4.1 <sub>a</sub>	70	3.8 <sub>b</sub>	51
doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie (1-5)	3.8 <sub>a</sub>	70	3.8 <sub>a</sub>	51
overeenstemming over burgerschapsvorming (1-5)	3.1 <sub>a</sub>	59	2.8 <sub>a</sub>	43
inzicht in wat er bij leerlingen speelt (1-5)	3.3 <sub>a</sub>	68	3.2 <sub>a</sub>	51
belemmerende factoren (1-5)	2.4 <sub>a</sub>	67	2.4 <sub>a</sub>	50

Tabel 20 Samenhang tussen antwoorden van directeuren en leraren op dezelfde school m.b.t. de mate waarin belang wordt gehecht aan burgerschapsvorming en de gevormde schalen over burgerschap

■ corelatie directeuren en leraren		correlatie met leraren
uitwerking visie (1-2)	correlatie	0.488
	p	0.000
	n	100
doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (1-5)	correlatie	0.394
	p	0.000
	n	104
doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie (1-5)	correlatie	0.206
	p	0.035
	n	105
overeenstemming over burgerschapsvorming (1-5)	correlatie	0.363
	p	0.000
	n	99
inzicht in wat er bij leerlingen speelt (1-5)	correlatie	0.275
	p	0.006
	n	100
belemmerende factoren (1-5)	correlatie	0.298
	p	0.002
	n	101

Tabel 21 Directeuren: belang gehecht aan burgerschapsvorming en schalen over burgerschap naar of op school aandacht wordt besteed aan seksuele diversiteit, seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksuele vorming

	seksuele diversiteit		grensoverschrijdend gedrag		seksuele vorming	
	Ja (n=122-125)	Nee (n=26-27)	Ja (n=119-122)	Nee (n=32-33)	Ja (n=139-142)	Nee (n=14-15)
belang gehecht aan burgerschapsonderwijs (1-5)	3.6 <sub>a</sub>	3.8 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	3.7 <sub>a</sub>	3.6 <sub>a</sub>	4.0 <sub>b</sub>
uitwerking visie (1-2)	1.5 <sub>a</sub>	1.5 <sub>a</sub>	1.5 <sub>a</sub>	1.5 <sub>a</sub>	1.4 <sub>a</sub>	1.8 <sub>b</sub>
doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (1-5)	4.4 <sub>a</sub>	4.4 <sub>a</sub>	4.4 <sub>a</sub>	4.3 <sub>b</sub>	4.4 <sub>a</sub>	4.3 <sub>a</sub>
doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie (1-5)	4.0 <sub>a</sub>	3.9 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>	3.8 <sub>b</sub>	4.0 <sub>a</sub>	4.0 <sub>a</sub>
overeenstemming over burgerschapsvorming (1-5)	3.2 <sub>a</sub>	2.9 <sub>b</sub>	3.2 <sub>a</sub>	2.9 <sub>b</sub>	3.1 <sub>a</sub>	3.2 <sub>a</sub>
inzicht in wat er bij leerlingen speelt (1-5)	3.4 <sub>a</sub>	3.1 <sub>b</sub>	3.5 <sub>a</sub>	3.2 <sub>b</sub>	3.4 <sub>a</sub>	3.3 <sub>a</sub>
belemmerende factoren (1-5)	2.1 <sub>a</sub>	2.0 <sub>a</sub>	2.1 <sub>a</sub>	2.1 <sub>a</sub>	2.1 <sub>a</sub>	1.9 <sub>a</sub>

Tabel 22 Directeuren: mate van belang gehecht aan burgerschapsvorming als taak van de school, gerelateerd aan redenen om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming

		mate belang gehecht aan burgerschapsvorming als een taak voor de school?
a Wij problemen ervaren in hoe leerlingen met elkaar omgaan	Correlatie	0.059
	p	0.455
	n	165
b Wij een diverse leerlingenpopulatie hebben (naar afkomst, culturele achtergrond)	Correlatie	<b>0.199</b>
	p	0.010
	n	165
c Wij een leerlingenpopulatie hebben met beperkte eigen vaardigheden	Correlatie	0.114
	p	0.143
	n	165
d Wij ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben	Correlatie	<b>0.181</b>
	p	0.021
	n	163
e Wij ervaren dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties	Correlatie	0.091
	p	0.246
	n	163
f Onze godsdienstige overtuiging/levensbeschouwing daarin tot uitdrukking komt	Correlatie	0.054
	p	0.489
	n	165
g Wij veel waarde hechten aan dit deel van ons onderwijs	Correlatie	<b>0.377</b>
	p	0.000
	n	163

Tabel 23 Directeuren: doelen van burgerschapsvorming gerelateerd aan redenen om aandacht te besteden aan burgerschapsvorming

		a Wij problemen ervaren in hoe leerlingen met elkaar omgaan	b Wij een diverse leerlingpopulatie hebben (naar afkomst, culturele achtergrond)	c Wij een leerlingpopulatie hebben met beperkte eigen vaardigheden	d Wij ervaren dat leerlingen vooroordelen hebben	e Wij ervaren dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties	f Onze godsdienstige overtuiging/levensbeschouwing daarin tot uitdrukking komt	g Wij veel waarde hechten aan dit deel van ons onderwijs
a Bevorderen van een democratische houding	Correlatie	0.038	0.059	-0.049	-0.061	-0.147	0.011	0.129
	p	0.628	0.453	0.533	0.436	0.060	0.885	0.099
	n	166	166	166	164	164	166	164
b Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	Correlatie	0.005	-0.008	-0.030	-0.121	-0.050	-0.015	0.148
	p	0.946	0.917	0.702	0.123	0.522	0.846	0.058
	n	167	167	167	165	165	167	165
c Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	Correlatie	-0.017	<b>0.177</b>	<b>-0.159</b>	0.103	0.006	-0.024	<b>0.187</b>
	p	0.826	0.022	0.040	0.189	0.944	0.759	0.016
	n	167	167	167	165	165	167	165
d Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	Correlatie	0.077	0.026	0.001	-0.057	-0.144	0.063	0.123
	p	0.324	0.743	0.985	0.463	0.066	0.417	0.114
	n	167	167	167	165	165	167	165
e Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu	Correlatie	0.081	-0.024	-0.047	-0.020	<b>-0.183</b>	-0.023	<b>0.167</b>
	p	0.300	0.756	0.544	0.796	0.019	0.764	0.032
	n	167	167	167	165	165	167	165
f Leren omgaan met verschillen in afkomst	Correlatie	0.124	0.120	0.030	-0.028	-0.125	-0.013	<b>0.173</b>
	p	0.111	0.123	0.704	0.722	0.111	0.866	0.027
	n	166	166	166	164	164	166	164
g Leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing	Correlatie	0.052	0.088	0.021	0.043	-0.060	0.057	<b>0.212</b>
	p	0.504	0.260	0.793	0.583	0.448	0.468	0.006
	n	166	166	166	164	164	166	164
h Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	Correlatie	0.042	0.074	-0.022	-0.026	-0.159	-0.024	<b>0.204</b>
	p	0.587	0.341	0.773	0.739	0.041	0.755	0.009
	n	167	167	167	165	165	167	165
i Leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur	Correlatie	<b>0.280</b>	<b>0.182</b>	0.087	<b>0.220</b>	0.037	-0.110	<b>0.181</b>
	p	0.000	0.018	0.261	0.004	0.631	0.155	0.019
	n	169	169	169	167	167	169	167
j Tegengaan van discriminatie en vooroordelen	Correlatie	0.149	<b>0.170</b>	0.078	0.047	0.025	-0.082	0.133
	p	0.053	0.027	0.313	0.548	0.752	0.287	0.086
	n	169	169	169	167	167	169	167
k Leren oplossen van conflicten	Correlatie	0.137	0.142	0.030	-0.119	-0.138	-0.007	0.098
	p	0.075	0.065	0.702	0.126	0.074	0.926	0.207
	n	169	169	169	167	167	169	167
l Leren samenwerken	Correlatie	0.021	0.087	-0.052	-0.113	-0.117	0.053	0.129
	p	0.782	0.259	0.503	0.148	0.133	0.497	0.097
	n	169	169	169	167	167	169	167

		a Wij problemen ervaren in hoe leerlingen met elkaar omgaan	b Wij een diverse leerlingpopulatie hebben (naar afkomst, culturele achtergrond)	c Wij een leerlingpopulatie hebben met beperkte eigen vaardigheden	d Wij ervaren dat leerlingen en vooroordelen hebben	e Wij ervaren dat leerlingen onvoldoende reflecteren op maatschappelijke kwesties	f Onze godsdienstige overtuiging/levensbeschouwing daarin tot uitdrukking komt	g Wij veel waarde hechten aan dit deel van ons onderwijs
m Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	Correlatie	0.078	0.078	-0.031	-0.153	<b>-0.157</b>	0.051	0.090
	p	0.316	0.313	0.687	0.048	0.043	0.512	0.249
	n	169	169	169	167	167	169	167
n Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	Correlatie	0.093	<b>0.163</b>	-0.040	-0.061	-0.108	0.096	<b>0.172</b>
	p	0.231	0.035	0.604	0.439	0.164	0.218	0.026
	n	168	168	168	166	166	168	166
o Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	Correlatie	0.129	0.121	0.020	-0.047	-0.083	0.029	<b>0.208</b>
	p	0.096	0.118	0.801	0.549	0.286	0.708	0.007
	n	168	168	168	166	166	168	166
p Bevorderen van sociale redzaamheid	Correlatie	0.030	0.041	0.063	-0.128	<b>-0.212</b>	0.076	0.029
	p	0.698	0.598	0.414	0.100	0.006	0.328	0.714
	n	169	169	169	167	167	169	167
q Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	Correlatie	<b>0.181</b>	0.074	0.061	-0.015	-0.072	0.058	<b>0.312</b>
	p	0.019	0.340	0.431	0.843	0.359	0.458	0.000
	n	168	168	168	166	166	168	166
r Bevorderen van zelfstandigheid	Correlatie	0.027	0.088	0.020	-0.131	<b>-0.188</b>	0.028	0.122
	p	0.729	0.260	0.797	0.096	0.016	0.716	0.120
	n	166	166	166	164	164	166	164
s Goede keuzes kunnen maken op het gebied van werk, geld, relaties, vrije tijd enz.	Correlatie	<b>0.212</b>	<b>0.171</b>	<b>0.240</b>	0.067	<b>0.163</b>	-0.001	<b>0.188</b>
	p	0.006	0.028	0.002	0.392	0.037	0.988	0.016
	n	166	166	166	164	164	166	164
t Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken	Correlatie	0.052	0.134	-0.043	0.114	0.066	-0.022	<b>0.248</b>
	p	0.503	0.083	0.576	0.144	0.400	0.777	0.001
	n	168	168	168	166	166	168	166
u Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz.	Correlatie	0.069	0.147	0.040	-0.031	-0.009	-0.005	<b>0.272</b>
	p	0.371	0.058	0.610	0.690	0.906	0.944	0.000
	n	168	168	168	166	166	168	166
v Willen en durven opkomen voor anderen	Correlatie	<b>0.193</b>	0.075	0.023	-0.005	-0.077	0.054	<b>0.362</b>
	p	0.013	0.337	0.764	0.953	0.325	0.489	0.000
	n	166	166	166	164	164	166	164
w Ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid	Correlatie	0.058	0.103	-0.094	0.058	-0.015	0.002	<b>0.283</b>
	p	0.460	0.184	0.227	0.460	0.851	0.976	0.000
	n	167	167	167	165	165	167	165
x Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	Correlatie	0.017	-0.148	-0.005	0.026	0.034	<b>0.658</b>	<b>0.308</b>
	p	0.825	0.056	0.950	0.744	0.662	0.000	0.000
	n	166	166	166	164	164	166	164

Tabel 24 Directeuren: schaalscores en belang gehecht aan burgerschap voor scholen met en zonder maatschappelijke stage in 2015/16

	wel		niet	
	gem.	n	gem.	n
belang gehecht aan burgerschapsonderwijs (1-5)	3.5 <sub>a</sub>	29	3.6 <sub>a</sub>	11
uitwerking visie (1-2)	1.4 <sub>a</sub>	29	1.4 <sub>a</sub>	12
doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (1-5)	4.2 <sub>a</sub>	29	4.2 <sub>a</sub>	12
doelen van burgerschapsonderwijs gericht op democratisch handelen, omgaan met verschillen, kritisch burgerschap en maatschappelijke participatie (1-5)	4.1 <sub>a</sub>	29	4.1 <sub>a</sub>	12
overeenstemming over burgerschapsvorming (1-5)	3.0 <sub>a</sub>	27	2.6 <sub>a</sub>	11
inzicht in wat er bij leerlingen speelt (1-5)	3.3 <sub>a</sub>	27	3.2 <sub>a</sub>	11
belemmerende factoren (1-5)	2.3 <sub>a</sub>	29	2.2 <sub>a</sub>	11

geen significante verschillen

## Resultaten samenhangen met achtergrondkenmerken

Tabel 25a Directeuren: schaalscores en belang gehecht aan burgerschap naar denominatie

	Algemeen Bijzonder		Openbaar		Protestants-Christelijk		Rooms-Katholiek		Reformatorisch/Gereformeerd/Islamtisch		overig bijzonder	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
Directeuren: belang gehecht aan burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.6	20	3.6	45	3.5	36	3.5	35	3.7	22	3.6	7
Directeuren: uitwerking van visie op burgerschap (bereik 1-2)	1.5	20	1.4	45	1.5	36	1.4	36	1.5	22	1.5	8
Directeuren: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (bereik 1-5)	4.4	20	4.5	46	4.4	37	4.4	35	4.5	21	4.3	7
Directeuren: 'maatschappelijke' doelen burgerschap (bereik 1-5)	4.0	20	4.2	47	3.9	37	3.9	35	3.9	22	4.0	7
Directeuren: overeenstemming over burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.3	16	3.1	44	3.2	33	3.0	33	3.5	21	3.2	5
Directeuren: inzicht in wat er bij leerlingen speelt (bereik 1-5)	3.7	16	3.3	44	3.4	33	3.3	32	3.7	21	3.6	5
Directeuren: belemmerende factoren	2.2	17	2.0	44	2.0	33	2.2	32	1.9	21	2.3	6

Verschillen niet significant

Tabel 25b Leraren: schaalscores en belang gehecht aan burgerschap naar denominatie

	Algemeen Bijzonder		Openbaar		Protestants-Christelijk		Rooms-Katholiek		Reformatorisch/Gereformeerd/Islamtisch		overig bijzonder	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n	gem.	n
Leraren: belang gehecht aan burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.4	30	3.7	105	3.7	93	3.7	83	3.7	44	3.5	31
Leraren: uitwerking van visie op burgerschap (bereik 1-2)	1.4	28	1.4	97	1.4	85	1.5	79	1.6	43	1.3	31
Leraren: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (bereik 1-5)	4.5	30	4.4	107	4.3	95	4.4	84	4.5	45	4.3	32
Leraren: 'maatschappelijke' doelen burgerschap (bereik 1-5)	3.5	30	3.6	107	3.7	95	3.7	84	3.7	45	3.6	32
Leraren: overeenstemming over burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.2	27	3.4	94	3.3	81	3.4	77	3.5	42	3.4	31
Leraren: inzicht in wat er bij leerlingen speelt (bereik 1-5)	3.6	30	3.4	105	3.5	92	3.4	82	3.4	44	3.2	31
Leraren: belemmerende factoren	2.2	30	2.2	102	2.2	92	2.2	82	2.2	44	2.1	31

Verschillen niet significant

Tabel 26a Directeuren: samenhang tussen schaalscores en belang gehecht aan burgerschap en leerlingsamenstelling (vetgedrukt is significant)

		totaal	po			so		vo
		urban.	%gew	%noat	aantal	%cumi	aantal	aantal
Directeuren: belang gehecht aan burgerschapsvorming (bereik 1-5)	correlatie	0.112	0.205	0.201	-0.093	0.034	-0.147	0.082
	sig.	0.161	0.052	0.066	0.384	0.850	0.408	0.611
	n	159	90	85	90	34	34	41
Directeuren: uitwerking van visie op burgerschap (bereik 1-2)	correlatie	0.034	0.028	0.065	-0.070	-0.046	-0.058	-0.089
	sig.	0.672	0.790	0.553	0.512	0.797	0.746	0.575
	n	161	91	86	91	34	34	42
Directeuren: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (bereik 1-5)	correlatie	0.071	0.051	<b>0.239</b>	-0.059	-0.184	0.129	0.006
	sig.	0.369	0.635	0.028	0.581	0.296	0.466	0.970
	n	160	90	85	90	34	34	42
Directeuren: 'maatschappelijke' doelen burgerschap (bereik 1-5)	correlatie	0.029	0.143	0.199	<b>-0.245</b>	0.175	0.106	-0.057
	sig.	0.715	0.177	0.066	0.019	0.315	0.543	0.718
	n	162	91	86	91	35	35	42
Directeuren: overeenstemming over burgerschapsvorming (bereik 1-5)	correlatie	-0.031	0.037	-0.028	-0.107	-0.048	0.038	-0.112
	sig.	0.708	0.745	0.807	0.337	0.790	0.833	0.508
	n	147	82	78	82	33	33	37
Directeuren: inzicht in wat er bij leerlingen speelt (bereik 1-5)	correlatie	0.093	-0.050	-0.037	-0.155	-0.149	-0.032	-0.141
	sig.	0.265	0.655	0.750	0.167	0.408	0.858	0.406
	n	146	81	77	81	33	33	37
Directeuren: belemmerende factoren	correlatie	-0.112	-0.150	-0.070	0.129	-0.122	-0.098	-0.113
	sig.	0.175	0.182	0.543	0.249	0.499	0.587	0.495
	n	148	81	77	81	33	33	39

urban. = urbanisatiegraad

%gew = percentage gewichtenleerlingen

%noat = percentage NOAT-leerlingen

aantal = aantal leerlingen (schoolgrootte)



Tabel 26b Leraren: samenhang tussen schaalscores en belang gehecht aan burgerschap en leerlingsamenstelling (vetgedrukt is significant)

		totaal	po			so		vo
		urban.	%gew	%noat	aantal	%cumi	aantal	aantal
Leraren: belang gehecht aan burgerschapsvorming (bereik 1-5)	correlatie	-0.088	0.099	0.003	-0.100	-0.004	0.045	-0.105
	sig.	0.090	0.213	0.970	0.210	0.976	0.692	0.288
	n	373	159	144	160	69	79	104
Leraren: uitwerking van visie op burgerschap (bereik 1-2)	correlatie	<b>-0.164</b>	0.120	-0.049	-0.109	-0.242	-	-0.061
	sig.	0.002	0.132	0.559	0.175	0.050	0.055	0.578
	n	350	158	143	158	66	78	85
Leraren: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (bereik 1-5)	correlatie	0.092	-0.134	-0.140	-0.014	-0.024	-	-0.064
	sig.	0.073	0.088	0.091	0.864	0.846	0.193	0.519
	n	380	162	147	163	70	81	105
Leraren: 'maatschappelijke' doelen burgerschap (bereik 1-5)	correlatie	-0.066	-0.110	-0.101	-0.088	<b>-0.325</b>	0.000	-0.034
	sig.	0.199	0.163	0.225	0.265	0.006	0.997	0.732
	n	380	162	147	163	70	81	105
Leraren: overeenstemming over burgerschapsvorming (bereik 1-5)	correlatie	-0.084	-0.068	0.102	0.099	-0.250	-	-0.091
	sig.	0.123	0.405	0.233	0.222	0.050	0.902	0.404
	n	339	153	138	154	62	71	86
Leraren: inzicht in wat er bij leerlingen speelt (bereik 1-5)	correlatie	-0.004	0.072	<b>0.171</b>	0.124	-0.216	-	-0.079
	sig.	0.945	0.368	0.041	0.119	0.077	0.330	0.430
	n	371	159	144	160	68	78	103
Leraren: belemmerende factoren	correlatie	0.053	0.100	0.038	-0.089	<b>0.288</b>	-	0.099
	sig.	0.307	0.209	0.649	0.263	0.018	0.960	0.321
	n	368	159	144	160	67	77	102

urban. = urbanisatiegraad

%gew = percentage gewichtenleerlingen

%noat = percentage NOAT-leerlingen

aantal = aantal leerlingen (schoolgrootte)

Tabel 26c Directeuren vo: samenhang tussen schaalscores en indeling cumulatatiegebied

	geen		deels		cumulatatiegebied	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n
Directeuren: belang gehecht aan burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.6	14	3.5	20	3.6	7
Directeuren: uitwerking van visie op burgerschap (bereik 1-2)	1.5	15	1.3	20	1.5	7
Directeuren: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (bereik 1-5)	4.0	15	4.3	20	4.1	7
Directeuren: 'maatschappelijke' doelen burgerschap (bereik 1-5)	3.9	15	4.2	20	3.9	7
Directeuren: overeenstemming over burgerschapsvorming (bereik 1-5)	2.9	12	2.8	18	3.1	7
Directeuren: inzicht in wat er bij leerlingen speelt (bereik 1-5)	3.1	12	3.4	18	3.3	7
Directeuren: belemmerende factoren	2.3	12	2.3	20	2.0	7

Verschillen niet significant

Tabel 26d Leraren vo: samenhang tussen schaalscores en indeling cumulatatiegebied

	geen		deels		cumulatatiegebied	
	gem.	n	gem.	n	gem.	n
Leraren: belang gehecht aan burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.5	42	3.9	30	3.6	28
Leraren: uitwerking van visie op burgerschap (bereik 1-2)	1.4	37	1.3	22	1.3	23
Leraren: doelen van burgerschapsonderwijs waarbij de focus vooral ligt op de leerling zelf (bereik 1-5)	4.0	42	4.0	30	4.2	28
Leraren: 'maatschappelijke' doelen burgerschap (bereik 1-5)	3.8	42	3.8	30	3.7	28
Leraren: overeenstemming over burgerschapsvorming (bereik 1-5)	3.0	32	2.9	24	2.9	25
Leraren: inzicht in wat er bij leerlingen speelt (bereik 1-5)	3.3	41	3.3	29	3.1	28
Leraren: belemmerende factoren	2.5	41	2.3	29	2.4	28

Verschillen niet significant