

# Peil.Burgerschap

Einde speciaal (basis)onderwijs

2020-2021



Inspectie van het Onderwijs  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en  
Wetenschap





**Peil.Burgerschap**

**Einde speciaal (basis)onderwijs**

**2020-2021**



# Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>9</b>
<b>Burgerschap in beeld</b>	<b>10</b>
<b>Resultaten in kort bestek</b>	<b>13</b>

---



## **Deel A Reflectie op de resultaten** **21**

### **Inleiding** **23**

#### **1 Reflectie en discussie** **25**

1.1 Wat opvalt aan Peil.Burgerschap einde s(b)o 2020-2021 25

1.2 Suggesties voor een volgende peiling burgerschap in het so en sbo 31

#### **2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten** **35**

2.1 Voor de onderwijspraktijk 35

2.2 Voor het onderwijsbeleid 36

2.3 Voor het vervolgonderzoek 37



## **Deel B De resultaten** **41**

### **Inleiding en leeswijzer** **43**

#### **Het burgerschapsonderwijs in het kort** **47**

#### **1 Het burgerschapsonderwijs** **51**

1.1 Randvoorwaarden en sturing 52

1.1.1 Visie op het burgerschapsonderwijs 52

1.1.2 Sturing op de organisatie van het burgerschapsonderwijs 53

1.1.3 Belang van burgerschapsvorming 54

1.1.4 Overeenstemming over het burgerschapsonderwijs 54

1.2 Organisatie en invulling van het burgerschapsonderwijs 56

1.2.1 Coördinatie van het burgerschapsonderwijs 57

1.2.2 Inbedding van het burgerschapsonderwijs 57

1.2.3 Concretisering van het burgerschapsonderwijs 60

1.3	Onderwijsaanbod	61
1.3.1	Tijdsbesteding	61
1.3.2	Type aanbod	62
1.3.3	Doelen van het burgerschapsonderwijs	64
1.3.4	Lesmateriaal en werkvormen	71
1.3.5	Bijhouden van leerresultaten	73
1.4	Seksuele diversiteit en weerbaarheid op s(b)o-scholen	74
1.4.1	Aandacht voor seksualiteit in de les	74
1.4.2	Afspraken over het omgaan met seksuele diversiteit	75
1.4.3	Gebruik lesmateriaal over de omgang met seksualiteit	76
1.5	Invloed van de coronacrisis op het burgerschapsonderwijs	77
	<b>Burgerschapscompetenties in het kort</b>	<b>83</b>
<b>2</b>	<b>Burgerschapscompetenties</b>	<b>85</b>
2.1	Burgerschap meten	85
2.1.1	Instrument voor burgerschapscompetenties	86
2.2	Burgerschapscompetenties	87
2.2.1	Kennis	88
2.2.2	Vaardigheid in het toepassen van kennis	91
2.2.3	Eigen inschatting van de vaardigheid	93
2.2.4	Attitude	96
2.3	Seksuele weerbaarheid	100
2.4	Samenhang tussen burgerschapscompetenties	103
2.5	Vergelijking met het bo	103
2.6	Vergelijking met eerder burgerschapsonderzoek in het s(b)o	104
	<b>Achtergrondkenmerken van burgerschap in het kort</b>	<b>107</b>
<b>3</b>	<b>Achtergrondkenmerken van burgerschap</b>	<b>108</b>
3.1	Leerlingkenmerken	108
3.1.1	Deelname aan burgerschapsactiviteiten binnen en buiten de school	108
3.1.2	Volgen van het nieuws in de thuissituatie	109
3.1.3	Beleving van het school- en klasklimaat	110
3.2	Leerkrachtkenmerken	115
3.2.1	Ervaren eigen bekwaamheid	115

## Verschillen in burgerschapscompetenties in het kort **119**

### **4 Verschillen in burgerschapscompetenties 120**

- 4.1 Gehanteerde aanpak 120
- 4.2 Verschillen tussen klassen en leerlingen 121
- 4.3 Samenhang van burgerschapscompetenties met school-, klas-,  
leerkracht- en leerlingkenmerken 124
  - 4.3.1 Vergelijking met het bo 127
- 4.4 Verschillen verklaard 128



## **Deel C Achtergrond van de peiling 131**

### **1 Doel en werkwijze van de peiling Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs 133**

- 1.1 De peiling Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs 2020-2021 133
- 1.2 Van kerndoelen naar instrument 134
- 1.3 De instrumenten 136
  - 1.3.1 Burgerschapstaak 136
  - 1.3.2 Leerlingvragenlijst 139
  - 1.3.3 Instrumenten onderwijsleerproces 140
  - 1.3.4 Verdiepend onderzoek 140
  - 1.3.5 Invloed van de coronapandemie op het burgerschapsonderwijs 141
- 1.4 Deelnemende scholen en leerlingen 141
  - 1.4.1 Steekproef van scholen en leerlingen 141
  - 1.4.2 Algemene achtergrondkenmerken leerlingen 143
  - 1.4.3 Algemene achtergrondkenmerken leerkrachten 143

### **Literatuurlijst 145**





# Voorwoord

In onze snel veranderende en diverse maatschappij is het belangrijk dat we een gemeenschappelijke basis hebben om op een prettige manier met elkaar te kunnen samenleven. Deze gemeenschappelijkheid is niet vanzelfsprekend, daar moet je met elkaar aan werken. Scholen leveren hier een belangrijke bijdrage aan door het verzorgen van burgerschapsonderwijs en als oefenplaats voor burgerschap. Dat is in het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) niet anders dan in het basisonderwijs (bo), waarover we eerder rapporteerden in Peil.Burgerschap einde bo 2019-2020.

Peil.Burgerschap einde s(b)o 2020-2021 toont voor de eerste keer de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het sbo en so (voormalig cluster 4), evenals het burgerschapsonderwijs op deze scholen. De peiling kijkt hierbij steeds naar de 4 sociale taken van burgers in de samenleving: omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. Naast de burgerschapskennis, -attitude en -vaardigheid van leerlingen, is in het sbo en so ook gepeild hoe leerlingen hun eigen seksuele weerbaarheid inschatten.

Uit de peiling blijkt dat leerdoelen op het gebied van persoonsvorming en sociale omgang, waaronder ook het thema seksualiteit, op de sbo- en so-scholen de meeste aandacht krijgen. Er is minder aandacht voor de maatschappelijke doelen van burgerschapsonderwijs. Ook komt uit het onderzoek het positieve beeld naar voren dat de gemiddelde sbo- en so-leerling een hoge seksuele weerbaarheid heeft. Vrijwel alle leerlingen geven bijvoorbeeld aan te weten dat ze mogen weigeren een naaktfoto met iemand te delen. De burgerschapskennis en de mate waarin leerlingen deze kunnen toepassen, varieert sterk tussen leerlingen. Deze grote variatie geldt ook voor de burgerschapshouding van leerlingen. De burgerschapshouding is gemiddeld in zowel sbo als so gematigd positief, nog iets positiever in het sbo dan in het so. We zien ook dat zowel in het sbo als in het so 4 op de 5 leerlingen een matig tot redelijk vertrouwen hebben in de eigen burgerschapsvaardigheid. Vergeleken met leerlingen in het bo (peiling 2019-2020) hebben sbo- en so-leerlingen duidelijk

minder burgerschapskennis. Vaardigheden en houdingen verschillen minder tussen schooltypen bo, sbo en so.

Ondanks alle inspanningen op het gebied van burgerschap moet het burgerschapsonderwijs op een groot deel van de s(b)o-scholen doorontwikkeld worden. Er is namelijk nog niet veel sprake van een (gedeelde) visie, concrete leerdoelen voor burgerschapsvorming en het systematisch volgen van de burgerschapsontwikkeling van leerlingen. Zo'n gedeelde visie is belangrijk. Uit dit onderzoek blijkt namelijk dat de mate waarin de schoolvisie is uitgewerkt, samenhangt met de seksuele weerbaarheid van leerlingen.

Per augustus 2021 is er de aangescherpte wettelijke opdracht voor scholen om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Dit peilingsonderzoek werd daarvoor afgenomen, maar volgens een geraadpleegde focusgroep van experts op het gebied van burgerschapsonderwijs komen de resultaten overeen met de praktijk van vandaag. De bevindingen in het rapport sluiten daarmee aan bij de boodschap van de Inspectie van het Onderwijs van de afgelopen jaren: verdere ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs is nodig. Dit vraagt volgens de focusgroep zowel extra ondersteuning van sbo- en so-scholen, als extra tijd. Duidelijke vastgestelde leerlijnen helpen bij het inrichten van burgerschapsonderwijs, evenals lesmateriaal en meetinstrumenten die aansluiten bij leerlingen in het sbo en so. Zoals ook al uit de peiling in het bo naar voren kwam, is er daarnaast een impuls op het gebied van burgerschap nodig op de lerarenopleidingen en in de nascholing. Zo kunnen leerkrachten beter worden voorbereid en wordt het burgerschapsonderwijs verder verstevigd.

Voor ons als inspectie ligt er ook een taak, namelijk dat we goed kijken of besturen en scholen aan hun wettelijke plicht het gebied van burgerschapsvorming voldoen. De nieuwe wettelijke eisen zijn al een tijd van toepassing, zodat van scholen mag worden verwacht dat ze hieraan voldoen of tenminste vergevorderd zijn met de invulling.

**Alida Oppers**

*Inspecteur-generaal van het Onderwijs*

# Burgerschap in beeld

De helft van de leerlingen beheerst minimaal 63% van alle kennisopgaven en 74% van alle opgaven die het toepassen van burgerschapskennis toetsen.

De houding ten aanzien van burgerschap loopt flink uiteen en varieert van weinig positief (P10) tot juist uitgesproken positief (P90).

4 van de 5 leerlingen heeft een matig tot redelijk vertrouwen in de eigen burgerschapsvaardigheid.

Meer dan de helft van de leerlingen laat een hoge mate van seksuele weerbaarheid zien.

Op de meeste sbo- en so-scholen zijn er globale ideeën over de invulling van het burgerschapsonderwijs. Burgerschapsonderwijs krijgt vooral vorm in de schoolcultuur en het klasklimaat en via het bespreken van de actualiteit in de klas.

Binnen het burgerschapsonderwijs wordt de meeste aandacht besteed aan doelen die gaan over persoonsvorming en sociale omgang, waaronder ook het thema seksualiteit. De maatschappelijke doelen krijgen verhoudingsgewijs de minste aandacht.

De helft van de leerlingen beheerst minimaal 75% van alle kennisopgaven en 82% van alle opgaven die het toepassen van burgerschapskennis toetsen.

4 van de 5 leerlingen heeft een matig tot redelijk vertrouwen in de eigen burgerschapsvaardigheid.

De houding ten aanzien van burgerschap loopt flink uiteen en varieert van weinig positief (P10) tot juist uitgesproken positief (P90).

Meer dan de helft van de leerlingen laat een hoge mate van seksuele weerbaarheid zien.



Scan de QR-code voor meer uitleg >



# Resultaten in kort bestek

**Het onderzoek Peil.Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs 2020-2021 geeft zicht op de burgerschapscompetenties van schoolverlaters in het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so; voormalig cluster 4). Daarnaast brengt het onderzoek het onderwijs in burgerschapsvorming op de deelnemende scholen in kaart. Ook besteedt het onderzoek aandacht aan de vraag hoe de competenties en het onderwijs op het gebied van burgerschap in het s(b)o zich verhouden tot de uitkomsten uit de recente burgerschapspeiling in het basisonderwijs (bo). Tot slot is bekeken welke algemene en aan burgerschap gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten en klassen samenhangen met de gemeten verschillen in burgerschapscompetenties.**

Burgerschapscompetenties zijn voor leerlingen van belang om te kunnen functioneren in een samenleving die zich kenmerkt door diversiteit, individualisering en snelle sociale en economische veranderingen. Deze competenties maken het voor leerlingen bovendien mogelijk om hun leven naar hun eigen wensen vorm te geven en de doelen te verwezenlijken die ze belangrijk vinden.

De afgelopen jaren is er in toenemende mate aandacht voor de bijdrage van scholen aan de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van hun leerlingen. Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Deze opdracht is met ingang van schooljaar 2021-2022 verder aangescherpt. Net als voor andere leergebieden zoals taal en rekenen, moeten scholen een doelgericht en samenhangend aanbod voor burgerschap realiseren en de resultaten hiervan inzichtelijk kunnen maken.

Dit vraagt om zicht op de wijze waarop scholen het onderwijs op het gebied van burgerschapsvorming vormgeven en inrichten. Ook is het belangrijk om burgerschapscompetenties van leerlingen en de ontwikkeling hiervan in de tijd in kaart te brengen. Bovendien is het relevant om na te gaan welke

kenmerken van het burgerschapsonderwijs samenhangen met de burgerschapscompetenties van leerlingen. Dit omdat er weinig bekend is over de manier waarop scholen de burgerschapscompetenties doelgericht en effectief kunnen bevorderen (Dijkstra, 2012).

Bovenstaande thema's stonden centraal in Peil. Burgerschap s(b)o, het peilingsonderzoek naar het burgerschapsonderwijs en de burgerschapscompetenties van schoolverlaters in het speciaal (basis) onderwijs. Omdat Peil.Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs in schooljaar 2020-2021 is uitgevoerd, schetst het onderzoek een beeld van de stand van zaken voorafgaand aan de inwerkingtreding van de recente wetwijziging.

## Burgerschapscompetenties

Onder burgerschapscompetenties verstaan we de competenties die nodig zijn om op een goede manier om te gaan met anderen, en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven. Daarbij zijn zowel kennis en houdingen als vaardigheden van belang, evenals het vermogen om deze op passende

wijze in te zetten in de gegeven situatie (Dijkstra, 2012; Dijkstra et al. 2018).

In dit peilingsonderzoek brachten we de kennis, vaardigheden en attitudes in kaart voor de 4 sociale taken die jongeren als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen. Daarbij gaat het om: 'omgaan met conflicten', 'omgaan met verschillen', 'democratisch handelen' en 'maatschappelijk verantwoord handelen'. Burgerschapsvaardigheid is daarbij op 2 manieren gemeten: als toegepaste burgerschapskennis en als zelf-ingeschatte vaardigheid. Ook is de mate van seksuele weerbaarheid van sbo- en so-leerlingen onderzocht. Dit aspect van burgerschap is aan deze peiling toegevoegd, omdat uit de onderwijspraktijk blijkt dat in het s(b)o over het algemeen wat meer accent wordt gelegd op aspecten als seksuele weerbaarheid dan in het bo, waar het geen onderdeel was van de peiling.

Omdat er voor burgerschapscompetenties geen standaarden of beheersingsdoelen zijn, is het niet mogelijk de gemeten competenties direct en inhoudelijk te duiden. Wel kunnen we beschrijven hoe competenties verschillen tussen groepen leerlingen. Ook kunnen we gemeten competenties vergelijken met de competenties van groep 8-leerlingen in het basisonderwijs en met uitkomsten van een eerdere burgerschapsmeting in het s(b)o in 2011.

### **Burgerschapskennis groter bij so- dan sbo-leerlingen**

In het so ligt de gemiddelde beheersing van opgaven die burgerschapskennis toetsen hoger dan in het sbo. In het sbo weet de helft van leerlingen meer dan 63% van de opgaven goed te maken; in het so geldt dit voor 75% van de leerlingen. Over alle afgenomen opgaven binnen de kenniscomponent van burgerschap tekent zich geen beeld af van specifieke domeinen die leerlingen structureel lastiger vinden dan andere.

### **Hoge samenhang tussen burgerschapskennis en de toepassing ervan**

De mate waarin leerlingen hun burgerschapskennis kunnen toepassen, hangt nauw samen met de burgerschapskennis zelf. Net als bij de kennisopgaven, behalen de so-leerlingen gemiddeld een hogere score op de opgaven voor toegepaste burgerschapskennis dan sbo-leerlingen. De helft van de sbo-leerlingen weet meer dan 74% van de opgaven juist te beantwoorden, de helft van de so-leerlingen meer dan 82%.

Bij het inschatten van de eigen vaardigheid, zien we een ander beeld: in zowel het sbo als het so hebben 4 op de 5 leerlingen een matig tot redelijk vertrouwen in de eigen burgerschapsvaardigheid. De eigen inschatting van de vaardigheid is bevraagd voor de domeinen 'omgaan met verschillen' en 'maatschappelijk verantwoord handelen'. Op stellingen die betrekking hebben op het omgaan met verschillen laten leerlingen een wisselend vertrouwen in de eigen vaardigheid zien. Daarentegen is het vertrouwen dat leerlingen hebben in aspecten van maatschappelijk verantwoord handelen eenduidiger. Met andere woorden, de mate van vertrouwen die leerlingen in hun eigen vaardigheid hebben, hangt af van het specifieke aspect van omgaan met verschillen.

### **Burgerschapshouding loopt flink uiteen en hangt samen met seksuele weerbaarheid**

De burgerschapshouding van s(b)o-leerlingen varieert aanzienlijk: 4 op de 5 leerlingen hebben een burgerschapshouding die varieert tussen weinig positief en uitgesproken positief. Leerlingen in het sbo en so laten over het algemeen een relatief weinig positieve attitude zien op stellingen bij het domein 'omgaan met conflicten'.

Als het gaat om seksuele weerbaarheid laat meer dan de helft van de s(b)o-leerlingen een hoge mate van seksuele weerbaarheid zien. De algemene houding ten aanzien burgerschap hangt samen met seksuele weerbaarheid: leerlingen met een positievere houding ten aanzien van burgerschap staan steviger in hun schoenen als het gaat om seksuele weerbaarheid en vice versa.

### **Kleinere verschillen in burgerschapsattitude en -vaardigheid tussen bo en s(b)o dan in kennis**

Vergelijken we de gemeten burgerschapscompetenties met die uit de peiling in het bo, dan zien we dat groep 8-leerlingen in het bo meer burgerschapskennis hebben dan schoolverlaters in het sbo of so. Ook in een eerdere burgerschapspelling in het s(b)o scoorden de bo-leerlingen beduidend hoger op het onderdeel burgerschapskennis dan s(b)o-leerlingen.

We zien minder grote verschillen tussen bo-leerlingen enerzijds en s(b)o-leerlingen anderzijds in de vaardigheid in het toepassen van kennis, de eigen inschatting van burgerschapsvaardigheden en burgerschapshoudingen. Tussen sbo-leerlingen en bo-leerlingen zijn de verschillen klein als het gaat om de vraag hoe positief hun houding ten aanzien van

verschillende aspecten van burgerschap is. In het so geldt dit voor het kunnen toepassen van burgerschapskennis: so-leerlingen en bo-leerlingen verschillen hierin nauwelijks. De overige verschillen zijn middelgroot te noemen, dit geldt ook voor verschillen tussen s(b)o en bo-leerlingen in het inschatten van de eigen vaardigheid.

## Verschillen in burgerschapscompetenties

Zoals in veel onderwijsonderzoek, vinden we verschillen in competenties vooral tussen leerlingen onderling en in mindere mate tussen klassen. Toch zijn relatief veel verschillen in burgerschapskennis (24-26%) en het kunnen toepassen ervan (17-19%) toe te schrijven aan het niveau van de klas. Het feit dat leerlingen in dezelfde klas zitten en dus aan vergelijkbare omstandigheden worden blootgesteld, blijkt daarmee voor burgerschapskennis en het kunnen toepassen ervan belangrijker te zijn dan voor de zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheid en burgerschapsattitude. Dit is anders dan in het bo, waar juist klasverschillen in attitude (9%) iets groter waren dan verschillen in de andere componenten (5-7%).

### Positieve samenhang mediagebruik met burgerschapsattitude en zelf-ingeschatte vaardigheid

Leerlingen die vaker het nieuws volgen (via krant, televisie of sociale media) hebben een positievere houding ten aanzien van burgerschap en schatten hun eigen burgerschapsvaardigheid hoger in. Datzelfde geldt voor leerlingen die in een klas zitten waarin ruimte is voor discussie. Daarnaast geldt dat leerlingen een positievere burgerschapsattitude hebben als de leerkracht en leerlingen een goede relatie hebben. Een goede relatie tussen klasgenoten onderling hangt positief samen met de zelf-ingeschatte vaardigheid van leerlingen.

Ruimte voor discussie in de klas en een goede relatie met de leerkracht zijn leerlingkenmerken die daarnaast ook samengaan met een grotere seksuele weerbaarheid.

### Verband tussen ervaren bekwaamheid leerkracht, mate van uitwerking van de schoolvisie en burgerschapscompetenties

Leerkracht- en schoolkenmerken die een samenhang laten zien met burgerschapscompetenties zijn: de

bekwaamheid die de leerkracht ervaart in het lesgeven over het politieke systeem en de mate waarin de visie op burgerschapsonderwijs op de school is uitgewerkt. Leerlingen in een klas met een leerkracht die zich bekwaam voelt in het lesgeven over het politieke systeem, scoren hoger op de opgaven die vaardigheid in het toepassen van burgerschapskennis vereisen. De seksuele weerbaarheid van leerlingen is hoger op scholen waar de visie op burgerschapsonderwijs meer is uitgewerkt.

### Positieve samenhang tussen het voorlopig schooladvies en burgerschapskennis, de vaardigheid in het toepassen ervan en de zelf-ingeschatte vaardigheid

Hoe hoger het voorlopig schooladvies van de leerling, des te hoger de burgerschapskennis, de vaardigheid in het toepassen van die kennis en de zelf-ingeschatte vaardigheid. Ook een aantal andere algemene kenmerken hangt samen met burgerschapscompetenties, zoals de regio en het geslacht van de leerkracht. De samenhang met het schooladvies is echter het meest robuust.

### Attitude ten aanzien van burgerschap ook in bo positiever bij gebruik media door leerlingen, ruimte voor discussie in de klas en een goede leerkracht-leerling relatie

De samenhang tussen de gemeten kenmerken en burgerschapscompetenties komt voor een groot deel overeen met de bevindingen van het peilingsonderzoek in het regulier basisonderwijs. Ook daar kwam naar voren dat het gebruik van media door leerlingen, ruimte voor discussie in de klas en een goede leerkracht-leerling relatie samengaan met een positievere attitude.

Voor burgerschapskennis en de vaardigheid in het toepassen van kennis blijkt dat verschillen in gemiddelde competenties tussen klassen in het s(b)o groter zijn dan in het bo.

## Het onderwijsleerproces burgerschap

### Burgerschapsonderwijs vooral zichtbaar in schoolcultuur, klasklimaat en het bespreken van de actualiteit

Op de meeste sbo- en so-scholen zijn er globale ideeën over de invulling van het burgerschapsonderwijs. De schoolleiders zelf geven aan dat de visie op

burgerschap niet expliciet is geformuleerd, maar onderdeel is van de algemene visie van de school of de visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerkrachten geven daarentegen overwegend aan het burgerschapsonderwijs op een eigen wijze te concretiseren.

Burgerschapsonderwijs krijgt vooral vorm in de schoolcultuur en het klasklimaat en via het bespreken van de actualiteit in de klas. De leerkrachten geven volgens de schoolleiders veel aandacht aan burgerschapsonderwijs, maar het aanbod moet verder worden gestructureerd en doelmatig worden vormgegeven.

### **Overeenstemming over (belang) burgerschap hoog; afstemming onderwijsactiviteiten tussen leerjaren ontbreekt**

Vooraf in het sbo vinden nagenoeg alle leerkrachten burgerschap (heel) belangrijk; in het so ligt dit percentage ook hoog, maar significant lager dan in het sbo. Wel geeft het grootste deel van de leerkrachten aan dat er minder aandacht is voor burgerschap dan voor andere leerdoelen zoals taal en rekenen. De helft van de schoolleiders geeft aan dat er juist meer aandacht voor is dan voor andere leerdoelen.

Hoewel de mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs binnen de school redelijk hoog is, is er volgens leerkrachten weinig of geen afstemming over onderwijsactiviteiten tussen leerjaren. Op de ideeën van ouders over burgerschap en de opvattingen van leerlingen over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's, hebben scholen nauwelijks zicht.

### **Burgerschapsonderwijs in redelijke mate geconcretiseerd**

Op de s(b)o-scholen is in redelijke mate sprake van concretisering van burgerschapsonderwijs. Op ongeveer een kwart van de s(b)o-scholen zijn concrete afspraken gemaakt over de opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming. Het minst vaak is er sprake van het vastleggen hoe het aanbod zich verhoudt tot de kerndoelen.

### **Gemiddeld 4 uur per week burgerschapsonderwijs**

Leerkrachten in het s(b)o zeggen gemiddeld ongeveer 4 uur per week aan burgerschapsonderwijs te besteden. De helft van de sbo-leerkrachten besteedt 3 uur of meer per week aan burgerschapsonderwijs. In het so is dit 2,5 uur of meer.

Op 1 op de 5 s(b)o-scholen wordt burgerschap als een apart vak of als apart onderdeel van het curriculum vormgegeven. Zowel schoolleiders als leerkrachten geven aan dat burgerschap het meest aan bod komt bij wereldoriëntatie, begrijpend lezen en in de lessen levensbeschouwing.

### **Accent in leerdoelen en lessen ligt op persoonsvorming en sociale omgang**

Op de s(b)o-scholen wordt binnen het burgerschapsonderwijs de meeste aandacht besteed aan doelen die gaan over persoonsvorming en sociale omgang, zoals 'het oplossen van conflicten'. De maatschappelijke doelen krijgen verhoudingsgewijs de minste aandacht op de s(b)o-scholen. Dit zien we ook terug in het niveau waarop doelen worden gesteld: in het sbo zijn doelen op het gebied van persoonsvorming en sociale omgang meestal globaal gesteld en in het so zijn dit vaker doelen op klas/groepsniveau. Als maatschappelijke leerdoelen worden vooral globale doelen gesteld.

Ook de activiteiten van de lessen burgerschap hebben in het s(b)o vooral betrekking op persoonsvorming en sociale omgang en de omgang met verschillen.

### **Vaak klassikaal les en minder groeps- werk tijdens burgerschapsonderwijs op s(b)o-scholen**

Vrijwel alle leerkrachten geven aan lesmateriaal te gebruiken bij hun burgerschapsonderwijs. Wanneer leerkrachten lesmateriaal gebruiken, is dat meestal lesmateriaal dat hoort bij niet-vakgebonden curriculumonderdelen, zoals Schooltv. Werkvormen die vaak voorkomen in het s(b)o zijn het bespreken van actuele kwesties en klassikale werkvormen. Groepswork wordt minder vaak als werkvorm gebruikt.

### **Leerresultaten amper gebruikt voor het aanpassen van het burgerschapsonderwijs**

Ongeveer een derde van de leerkrachten geeft aan de leerresultaten voor burgerschap bij te houden. In het geval hier sprake van is, gaat het vooral om het bijhouden van resultaten voor sociale vaardigheden, samenwerken en redzaamheid, gevolgd door houdingen en zelf-aspecten (bijvoorbeeld zelfvertrouwen en zelfregulatie). Voor de zelf-aspecten geldt dat so-leerkrachten vaker leerresultaten bijhouden dan sbo-leerkrachten. De resultaten worden in ongeveer de helft van de gevallen echter niet gebruikt voor het aanpassen van de lessen.

### **Seksuele weerbaarheid krijgt op vrijwel alle s(b)o-scholen aandacht**

Op de s(b)o-scholen is volgens de schoolleiders en leerkrachten in de lessen veel aandacht voor seksuele diversiteit, seksuele vorming en bevordering van seksuele weerbaarheid. Met name dit laatste komt op vrijwel alle scholen aan bod. Het onderwerp komt in methoden naar voren en het wordt besproken als daar aanleiding toe is. Naast lesstof uit methoden wordt ook los materiaal van bepaalde organisaties gebruikt als lesmateriaal. Vooral bewustwording en weerbaarheid zijn belangrijke doelen die met de lessen over seksuele diversiteit en weerbaarheid worden nagestreefd. De meerderheid van de schoolleiders en leerkrachten geeft aan niet of nauwelijks belemmeringen te ervaren bij de invulling van het onderwijs over seksuele diversiteit en weerbaarheid.

### **Driekwart s(b)o-scholen heeft signalerings- en zorgstructuur**

Op ongeveer 80% van de s(b)o-scholen zijn afspraken gemaakt over de wijze waarop de school in het onderwijs aandacht besteedt aan seksuele ontwikkeling en seksuele voorlichting. Daarnaast is op ongeveer driekwart van de scholen een signalerings- en zorgstructuur ingericht voor leerlingen. In deze structuur is aandacht voor ongewenst seksueel gedrag, seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit.

### **Burgerschapsonderwijs op s(b)o-scholen iets minder centraal georganiseerd en geconcretiseerd dan in het bo**

Vergelijken we de uitkomsten met Peil. Burgerschap einde basisonderwijs, dan lijkt het burgerschapsonderwijs in het reguliere basisonderwijs iets centraler georganiseerd en verder geconcretiseerd dan in het speciaal (basis)onderwijs.

In vergelijking met het bo concretiseren leerkrachten in het s(b)o het burgerschapsonderwijs vaker op eigen wijze, en werken zij minder op basis van een gedeelde (uitgewerkte) visie. Vaker dan in het s(b)o, wordt het burgerschapsonderwijs in het bo door (een lid van) de schoolleiding georganiseerd. Ook worden in het bo burgerschapscompetenties vaker in het team besproken en is de invulling van het burgerschapsonderwijs onderdeel van teamvergaderingen. Verder zijn leerkrachten en schoolleiders in het bo iets positiever over de mate waarin de uitwerking van het burgerschapsonderwijs geconcretiseerd is dan in het s(b)o. Wel krijgen in het s(b)o de doelen voor persoonsvorming en sociale omgang meer aandacht

dan in het bo. Voor maatschappelijke leerdoelen is in het bo meer aandacht dan in het s(b)o.

Tot slot worden bepaalde werkvormen in het bo vaker gebruikt dan in het s(b)o. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om groepswork, het presenteren van voorbereide onderwerpen en het bespreken van zelf ingebrachte actuele kwesties.

## **Achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten**

### **Sbo-leerlingen nemen vaker deel aan burgerschapsactiviteiten binnen en buiten de school dan so-leerlingen**

Leerlingen ondernemen het vaakst burgerschapsactiviteiten die dicht bij hun belevingswereld staan. Aan maatschappelijke activiteiten in de vorm van acties van de school doet ongeveer een derde van de leerlingen mee. Minder vaak doen leerlingen mee aan activiteiten ter verbetering van de school of democratische activiteiten. Sbo-leerlingen nemen vaker deel aan burgerschapsactiviteiten dan so-leerlingen, met uitzondering van de kindergemeenteraad, het schoolparlement of iets soortgelijks.

### **Leerlingen volgen het nieuws vooral op tv, internet of via sociale media**

Ongeveer een derde van de leerlingen volgt thuis heel vaak of best vaak het nieuws op internet of sociale media, kijkt het Jeugdjournaal of luistert naar het nieuws op de radio. Als het gaat om het gebruik van media zeggen leerlingen het minst vaak de krant te lezen om het nieuws te volgen over wat er in Nederland of andere landen gebeurt. In het algemeen volgen sbo-leerlingen het nieuws vaker dan so-leerlingen.

### **Relatie met leerkracht en medeleerlingen (zeer) positief**

Over het algemeen hebben leerlingen een positief beeld over de relatie die zij hebben met hun leerkracht. Over de relatie met hun klasgenoten zijn leerlingen nog positiever. In de klas ervaren leerlingen in redelijke mate de ruimte om zich te uiten en in gesprek te gaan. Voor alle genoemde aspecten geldt dat sbo-leerlingen deze positiever beoordelen dan so-leerlingen.



### **Leerkrachten voelen zich goed voorbereid om les te geven over aspecten van burgerschap**

Over het algemeen voelen leerkrachten zich behoorlijk bekwaam om les te geven over aspecten van burgerschap; iets meer over algemene burgerschapsaspecten dan over het politieke systeem. Zij voelen zich vooral goed voorbereid in het lesgeven over kritisch en zelfstandig denken. Sbo-leerkrachten schatten zichzelf hierop hoger in dan so-leerkrachten. Ook in het lesgeven over seksuele diversiteit, seksuele vorming en seksuele weerbaarheid voelen leerkrachten zich behoorlijk bekwaam en ook hier schatten sbo-leerkrachten zichzelf hoger in dan so-leerkrachten. Het minst, maar nog altijd redelijk bekwaam, voelen zij zich in het lesgeven over de Grondwet en het politieke systeem en over de wereldgemeenschap en internationale organisaties.

### **Relatief hoge deelname aan burgerschapsactiviteiten door sbo-leerlingen**

Verschillende aan burgerschap gerelateerde achtergrondkenmerken zijn ook in de burgerschapspeiling in het basisonderwijs bevraagd en kunnen daarom tussen peilingen worden vergeleken. Zo blijken so-leerlingen vaker dan (s)bo-leerlingen te participeren in de leerlingenraad van de school. Sbo-leerlingen helpen daarentegen vaker dan bo- en so-leerlingen bij het oplossen van ruzies tussen leerlingen en ondernemen vaker activiteiten ter verbetering van de school. Bo-leerlingen volgen vaker het nieuws dan s(b)o-leerlingen, zijn nóg positiever over de relatie met hun juf/meester en hun klasgenoten en voelen zich veiliger op hun school dan leerlingen in het s(b)o.

Leerkrachten verschillen in de mate waarin zij zich bekwaam voelen om algemene aspecten van burgerschap te onderwijzen: so-leerkrachten voelen zich minder goed voorbereid dan (s)bo-leerkrachten om les te geven over emigratie en immigratie, religieuze diversiteit en milieu en duurzaamheid.

### **Invloed van de coronacrisis**

Omdat het peilingsonderzoek plaatsvond kort na de tweede scholensluiting als gevolg van de coronapandemie, zijn er aanvullende vragen gesteld over het aanbod voor burgerschap, het sociale welbevinden van leerlingen, afstandsonderwijs en de aanwezigheid van leerlingen. Uit de resultaten blijkt dat er in het jaar van het peilingsonderzoek (volgens ruim de helft van de schoolleiders) minder aandacht was voor doelgericht burgerschapsonderwijs. Er zijn

geen nieuwe of andere leerdoelen op het gebied van burgerschap geformuleerd en het belang van burgerschapsvorming is ook niet gewijzigd naar aanleiding van de coronapandemie. Wel was er over het algemeen meer aandacht voor het welbevinden van leerlingen: leerkrachten gaven aan meer aandacht te hebben voor hoe het met de leerlingen thuis ging.

### **Peil.Burgerschap einde s(b)o 2020-2021**

Het onderzoek Peil.Burgerschap einde s(b)o vond plaats in het schooljaar 2020-2021 op basis van een representatieve steekproef van 53 sbo-scholen (102 klassen) met 992 leerlingen en 32 so-scholen (79 klassen) met 553 leerlingen uit voormalig cluster 4. Op respectievelijk 34 en 26 van deze scholen heeft ook een verdiepend onderzoek plaatsgevonden. Dit onderzoek bestond uit interviews met schoolleiders, leerkrachten en leerlingen. Het doel van het verdiepend onderzoek was om te achterhalen hoe scholen burgerschapsonderwijs in samenhang vormgeven en waarom bepaalde keuzes worden gemaakt.





DEELA

---

# Reflectie op de resultaten

---





# Inleiding

## Hoe kunnen we de resultaten van Peil.Burgerschap einde s(b)o duiden? Wat kunnen deze resultaten betekenen voor de onderwijspraktijk en voor beleidsmakers? En wat zijn logische stappen voor vervolgonderzoek?

Deze vragen legden we voor aan een focusgroep van professionals uit de onderwijspraktijk (speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so)), het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek. Het doel hiervan was om samen te reflecteren op de resultaten van het peilingsonderzoek en op basis hiervan eerste suggesties te geven voor onderwijs, beleid en vervolgonderzoek. Tijdens de bijeenkomst in november 2022 in Utrecht, gingen de deelnemers plenair en in subgroepen met elkaar in gesprek over het burgerschaps- onderwijs en de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het sbo en so (voormalig cluster 4). Ook spraken ze over kansen die er zijn om de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs verder te verbeteren en om de burgerschapscompetenties van leerlingen te bevorderen. Dit hoofdstuk geeft de hoofdlijnen weer van de levendige gesprekken tijdens de bijeenkomst. We willen hiermee een eerste aanzet geven voor een breder gesprek over de resultaten van de peiling en de mogelijke vervolgacties.

### Leden van de focusgroep

De focusgroep bestond uit leden met expertise op het gebied van burgerschap, vanuit het perspectief van de onderwijspraktijk, het onderwijsbeleid en het onderwijsonderzoek.

**Astrid Berendsen**, voorzitter college van bestuur, De Onderwijsspecialisten in Arnhem

**Edith Eeltink**, bovenbouwleerkracht en lid werkgroep burgerschap, sbo Aventurijn in Volendam

**Erik Renkema**, adviseur identiteit, Verus

**Esther van den Berg**, adviseur burgerschap, Expertisepunt Burgerschap

**Jessy van Meer**, interim-directeur speciaal onderwijs en onderwijsadviseur

**Karin Striekwold**, strategisch beleidsadviseur en trekker burgerschap, Stichting De Haagse Scholen

**Lisa de Schaepmeester**, postdoctoraal onderzoeker, Universiteit Gent

**Machteld Rohn**, senior beleidsadviseur speciaal onderwijs, PO-Raad

**Marianne den Otter**, docent Master Special Educational Needs, Fontys Hogescholen

**Marjan Lagrauw**, teamleider speciaal onderwijs, Herman Broerenschool in Delft

**Robin Gruijters**, eerstegraads docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, Valuascollege in Venlo

**Werner Willemsen**, bestuurder, Punt Speciaal Onderwijsgroep in Malden



# 1 Reflectie en discussie

## In de introductieronde aan het begin van de bijeenkomst stond het belang van burgerschap voor leerlingen in het so en sbo centraal.

De focusgroep is van mening dat burgerschapsonderwijs voor leerlingen in het sbo en so even belangrijk is als voor leerlingen in het basisonderwijs (bo). “Burgerschapsonderwijs is voor alle leerlingen onmisbaar”, aldus Jessy van Meer. Esther van den Berg is het daar helemaal mee eens: “Iedere leerling heeft dan ook recht op burgerschapsonderwijs.” Astrid Berendsen: “Iedere leerling is een burger. Het is dus niet meer dan vanzelfsprekend dat leerlingen in het so en sbo burgerschapsonderwijs krijgen. Burgerschapsonderwijs hoort op alle scholen thuis.”



“We willen al onze leerlingen, welk uitstroomprofiel ze ook hebben en met al hun mogelijkheden en onmogelijkheden, zo zelfstandig mogelijk laten functioneren in de maatschappij. Daar hebben ze specifieke kennis en vaardigheden voor nodig, waaronder burgerschapsvaardigheden.”

*Marjan Lagrauw, teamleider speciaal onderwijs, Herman Broerenschool*

Deelnemers noemen de complexiteit van de maatschappij en de toenemende polarisatie als extra redenen voor de noodzaak van burgerschapsvorming. Robin Gruijters: “We worden in een samenleving geworpen die op een bepaalde manier georganiseerd is. Daar kun je iets van vinden en er zijn verschillende opvattingen, maar er moet ook een soort gemeenschappelijkheid zijn waar we over moeten leren en met elkaar aan moeten werken.” Lisa de Schaepmeester onderschrijft dat: “We leven in een diverse en gepolariseerde maatschappij. Leerlingen hebben handvatten nodig om hiermee te leren omgaan.”



“Een zorgzame maatschappij ontstaat niet vanzelf. Burgerschapsvorming draagt daaraan in belangrijke mate bij. We mogen het burgerschapsonderwijs dan ook niet laten liggen.”

*Karin Striekwold, strategisch beleidsadviseur en trekker burgerschap, Stichting De Haagse Scholen*

### 1.1 Wat opvalt aan Peil.Burgerschap einde s(b)o 2020-2021

Een aantal resultaten van de peiling bespraken we met de focusgroep.

#### **Visie op burgerschapsonderwijs is nodig, maar vaak nog niet geformuleerd**

Het merendeel van de s(b)o-schoolleiders geeft in het peilingsonderzoek aan, dat de visie op burgerschap niet expliciet is geformuleerd, maar onderdeel is van de algemene visie van de school of de visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerkrachten in het s(b)o geven daarentegen overwegend aan, het burgerschapsonderwijs op eigen wijze te concretiseren. In vergelijking met het bo concretiseren leerkrach-



ten in het s(b)o het burgerschapsonderwijs vaker op eigen wijze, in plaats van dat er een gedeelde visie op schoolniveau is (uitgewerkt).

De focusgroep is van mening dat een gezamenlijk uitgewerkte visie, gericht op de eigen leerlingpopulatie, nodig is voor burgerschapsonderwijs op scholen. Tegelijkertijd herkennen de focusgroepeelnemers de bevinding dat deze schoolbrede visie vaak ontbreekt. Jessy van Meer: "Bij sommigen scholen of besturen staat nog niets op papier. Daardoor wordt er ook minder aan burgerschapsonderwijs gedaan. Ik ken echter ook scholen en besturen die heel bewust aan de slag zijn gegaan met het opstellen van een visie, bijvoorbeeld met het stappenplan dat SLO daarvoor aanbiedt. Door het zo bewust op te pakken, gaat het leven. Het voeren van het gesprek over wat je verstaat onder burgerschap is het startpunt." Ze merkt ook dat scholen zoeken naar kaders: "Met zo'n stappenplan kom je een heel eind, maar de vraag blijft: wanneer voldoen we aan de burgerschapsopdracht?" Erik Renkema merkt ook dat er een enorme 'honger' is om te weten hoe je burgerschapsonderwijs conform de wet kunt invullen. Hij is bovendien van mening dat burgerschapsvorming niet los kan worden gezien van de identiteit van de school.



"Stel jezelf als schoolteam de vraag: 'Waarom dient ons burgerschapsonderwijs?'"

*Erik Renkema, adviseur identiteit, Verus*

Het bestuur waarin Werner Willemsen actief is, heeft geen expliciete visie geformuleerd op burgerschap, net zomin als voor taal en rekenen: "Wij hebben een algemene visie op hoe we kinderen willen voorbereiden op de best passende plek in de samenleving. Voor ons is het logisch dat burgerschap hier ook onder valt. Vanuit deze algemene visie hebben we wel een specifieke leerlijn voor burgerschap."

### **Persoonsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling zijn voorwaarden voor leren en participeren en krijgen daarom veel aandacht**

Uit de peiling blijkt dat op de s(b)o-scholen bij burgerschap de meeste aandacht wordt besteed aan doelen die gaan over persoonsvorming en sociale omgang, zoals het oplossen van conflicten. De maatschappelijke doelen krijgen verhoudingsgewijs de minste aandacht op de s(b)o-scholen. Het accent op persoonsvorming en sociale omgang in de leerdoelen en lessen is in het s(b)o sterker dan in het bo.

Astrid Berendsen: "Ik herken binnen ons bestuur zeker dat we veel aandacht hebben voor persoonsvorming en sociale omgang. Je kunt het immers ieder kind om die aspecten te ontwikkelen, want dan kun je pas tot leren komen. De uitdagingen op dit vlak zijn bij de leerlingen in het sbo en so waarschijnlijk groter dan in het bo, en dat zou kunnen verklaren waarom er meer aandacht voor is. We hebben echter zeker ook aandacht voor de maatschappelijke kant van burgerschap." Esther van den Berg ziet het ook bij het Expertisepunt Burgerschap: begeleidingsgesprekken starten vaak bij vraagstukken rondom persoonsvorming en sociale omgang. Maatschappelijke aspecten vormen bij (het beperkte aantal) hulpvragen vanuit het so minder vaak aanleiding, maar komen zeker ook aan bod.



"Burger zijn begint met bedenken wie je bent als burger. Daarom is persoonsvorming zo belangrijk."

*Astrid Berendsen, voorzitter college van bestuur, De Onderwijsspecialisten*

Ook volgens Marianne den Otter zijn sociaal-emotionele competenties voorwaardelijk om maatschappelijke competenties te ontwikkelen: "Om mee te doen in een democratisch proces, zoals het maken van een keuze met een groep, is het nodig om je te durven en kunnen uitspreken."

### **Beperkt volgen van ontwikkeling burgerschapscompetenties is het gevolg van het ontbreken van doelen en meetinstrumenten**

Het peilingsonderzoek laat zien dat de meerderheid van de leerkrachten de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen niet volgt. Waar ontwikkelingen wel worden bijgehouden, gebeurt dit vooral voor sociale vaardigheden, samenwerken en redzaamheid, gevolgd door houdingen en zelf-aspecten (bijvoorbeeld zelfvertrouwen en zelfregulatie). Voor de zelf-aspecten houden so-leerkrachten vaker leerresultaten bij dan sbo-leerkrachten (sbo 59%; so 80%). Van de leerkrachten die de resultaten van leerlingen bijhouden, gebruikt slechts de helft deze informatie vervolgens om het burgerschapsonderwijs aan te passen.

Kort na de uitvoering van het peilingsonderzoek is er een aanscherping van de burgerschapswet doorgevoerd. Volgens Edith Eeltink is er geen verandering in het bijhouden van leerresultaten zichtbaar sinds de aanscherping van de wet in 2021. Ook nu ziet zij nog overwegend dat de leerresultaten niet worden bijgehouden.



“We moeten burgerschapscompetenties meten volgens de wet. Het ontbreekt hiervoor echter aan passende instrumenten.”

*Jessy van Meer, interim-directeur speciaal onderwijs en onderwijsadviseur*

Bovendien, zo merkt de focusgroep op, zijn er nog geen specifieke kerndoelen voor het leergebied burgerschap. Daardoor is het volgens gespreksdeelnemers moeilijker om te meten of doelen worden behaald.

Volgens Lisa de Schaepmeester gebeurt er veel op het vlak van burgerschapsonderwijs, maar wordt dat niet of nauwelijks bijgehouden op klas- of schoolniveau: “Leerkrachten weten niet precies wat er onder burgerschapsonderwijs valt en hoe je het bijhoudt. Ze doen in de klas wel van alles dat aansluit bij burgerschap, maar zijn zich hier niet altijd van bewust.”

Dat leerresultaten op het vlak van zelf-aspecten beter worden bijgehouden in het so dan in het sbo, is volgens de focusgroep mogelijk te verklaren doordat van leerlingen in het so bij de intake op school meer gegevens op dit vlak bekend zijn dan van sbo-leerlingen. Overigens ziet Karin Striekwold op de sbo-scholen van het bestuur waar zij werkt wel, dat zaken als zelfvertrouwen en zelfregulatie schoolbreed goed worden bijgehouden.

### **Ervaren belemmeringen bij het lesgeven over seksuele diversiteit en weerbaarheid zijn leerkrachtafhankelijk**

Op s(b)o-scholen is volgens de schoolleiders en leerkrachten in het peilingsonderzoek in de lessen veel aandacht voor seksuele diversiteit, seksuele vorming en (met name) bevordering van seksuele weerbaarheid. De meerderheid van de schoolleiders en leerkrachten geeft in de peiling aan niet of nauwelijks belemmeringen te ervaren bij de invulling van het onderwijs over seksuele diversiteit, vorming en weerbaarheid.

Deze resultaten worden niet door iedereen in de focusgroep evenzeer herkend. Zo worden er volgens deelnemers in de praktijk wel belemmeringen ervaren, bijvoorbeeld als gevolg van opvattingen van ouders. Karin Striekwold: “Ouders hebben er soms problemen mee als bepaalde onderwerpen besproken worden. Neem bijvoorbeeld paarse vrijdag, een dag waarop leerlingen door het dragen van de kleur paars kunnen laten zien dat iedereen zichzelf kan zijn en dat niemand gepest of buitengesloten mag worden vanwege bijvoorbeeld seksuele geaardheid. Sommige ouders geven aan dat zij het niet op prijs stellen als hier aandacht aan gegeven wordt op school en geven soms zelfs aan hun kind van school te halen als dat wel gebeurt.” Ze voegt hieraan toe dat er wel een positieve beweging te zien is: “Leerkrachten voelen zich over

het algemeen wel steeds veiliger, bijvoorbeeld door steun van de schoolleiding, om deze onderwerpen te bespreken. Dilemma's kunnen in elk geval benoemd en besproken worden."



"Er is nog een wereld te winnen als het gaat om de bespreekbaarheid van onderwerpen zoals seksuele weerbaarheid en diversiteit."

*Edith Eeltink, bovenbouwleerkracht en lid werkgroep burgerschap, sbo Aventurijn*

De focusgroep geeft aan dat hetgeen besproken kan worden, ook afhankelijk is van de leerkracht en diens vaardigheden. "Ik geef altijd de seksuele voorlichting op school. Ik heb daar geen problemen mee. Nu ben ik gericht bezig om jonge leerkrachten daarin ook op te leiden, zodat ze het zelf kunnen gaan doen", zegt Edith Eeltink. Het zou volgens haar niet per se zo hoeven zijn dat alle leerkrachten les kunnen geven over seksuele weerbaarheid en diversiteit: "Dat kan ook door een specifieke leerkracht gedaan worden. Maar hoe je op een goede manier met elkaar omgaat, daarover moet iedere leerkracht kunnen onderwijzen."

Volgens Machteld Rohn kunnen pabo's hier ook een rol in spelen: "Ik heb zelf ook pabo gedaan en daar zijn seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit niet aan de orde geweest. Terwijl juist het onderwijs over deze onderwerpen valt of staat met wat de leerkracht zelf meebrengt en doet." Karin Striekwold vindt dat daarnaast de samenleving een opdracht heeft: "Op onze scholen willen we leerlingen burgerschapscompetenties en waarden bijbrengen, terwijl enkele ouders bepaalde dingen blijven ontkennen. Dat bemoeilijkt het onderwijs."



"Het is te vaak afhankelijk van de leerkracht hoe de leerlingen voorbereid worden. Er ligt een taak voor de maatschappij en alle lerarenopleidingen om leerkrachten en leerlingen nog beter voor te bereiden."

*Lisa de Schaepmeester, postdoctoraal onderzoeker, Universiteit Gent*

### **Diverse verklaringen voor verschillen in ervaren bekwaamheid tussen sbo- en so-leerkrachten**

Leerkrachten geven in het onderzoek aan dat zij zich overwegend behoorlijk bekwaam voelen in het lesgeven over burgerschapsonderwerpen, iets meer nog over algemene burgerschapsaspecten dan over het politieke systeem. Wel schatten sbo-leerkrachten zichzelf hoger in dan so-leerkrachten als het gaat om het lesgeven over kritisch en zelfstandig denken en over seksuele diversiteit, seksuele vorming en seksuele weerbaarheid.

Het verschil in ervaren bekwaamheid tussen sbo- en so-leerkrachten wekt bij de focusgroep enige verbazing. Volgens de deelnemers zou het kunnen dat voor so-leerlingen, gegeven de problematiek bij deze doelgroep, deze onderwerpen wellicht complexer zijn en dat de ervaren bekwaamheid van de leerkrachten daarmee verband houdt. Uitgaande van die lijn snapt Robin Gruijters ook wel waarom de ervaren bekwaamheid op het gebied van het politieke systeem wat lager is dan op het gebied van de algemene burgerschapsaspecten.



“Politieke systemen, zoals onze democratische rechtsstaat en de Europese Unie, zijn ontzettend complex voor leerlingen. En mogelijk hebben leerkrachten er zelf ook onvoldoende kennis van om hier zelfverzekerd les over te kunnen geven, omdat het weinig aandacht krijgt in hun opleiding en nascholing.”

*Robin Gruijters, eerstegraads docent maatschappijleer en maatschappijwetenschappen, Valuascollege*

Er speelt volgens de focusgroep ook een ander aspect: burgerschapsonderwerpen zoals seksuele diversiteit zijn maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Mogelijk vinden leerkrachten het daarom lastiger om deze onderwerpen te bespreken. Erik Renkema: “Kan het zijn dat leerkrachten zich niet zo bekwaam voelen, omdat de polarisatie in de samenleving groot is, juist bij deze onderwerpen?” “Na de moord op Samuel Paty (leraar geschiedenis en maatschappelijke vorming) in Frankrijk kwam duidelijker aan het licht dat leerkrachten inderdaad worstelen met de vraag of ze maatschappelijk gevoelige onderwerpen open en in veiligheid kunnen bespreken”, aldus Robin Gruijters. Dat zou volgens Jessy van Meer zeker in het so kunnen spelen, omdat leerlingen daar volgens haar behoorlijk fel kunnen reageren.

Op de vraag hoe de ervaren bekwaamheid van leerkrachten op deze onderwerpen kan worden vergroot, noemt Robin Gruijters de lesbrieven van Ter-Info, opgericht door hoogleraar Beatrice de Graaf aan de Universiteit Utrecht, over maatschappelijk gevoelige onderwerpen. Deze lesbrieven zijn niet alleen pedagogisch goed uitgewerkt, maar ook inhoudelijk gedetailleerd. Hiermee hebben leraren een kennisvoordeel ten opzichte van hun leerlingen en dat draagt bij aan hun zelfverzekerdheid, omdat het verhaal dan in elk geval inhoudelijk klopt. Ook andere lesmethoden zouden hieraan kunnen bijdragen, volgens de gespreksdeelnemers. Die methoden zijn voor burgerschap in het so en sbo echter beperkt beschikbaar.

### **Verschillen in houding en vaardigheden tussen leerlingen van verschillende schooltypen zijn lastig te duiden**

Schoolverlaters in het sbo of so hebben minder burgerschapskennis dan groep 8-leerlingen in het bo, zo blijkt uit de peiling. Bij het kunnen toepassen van burgerschapskennis verschillen so-leerlingen en bo-leerlingen nauwelijks van elkaar; voor burgerschapsattitude zijn juist tussen sbo en bo de verschillen klein. De verschillen tussen s(b)o- en bo-leerlingen op de overige burgerschapscompetenties zijn wat groter, maar minder groot dan de verschillen in burgerschapskennis.

Volgens de focusgroep kan het verschil in burgerschapskennis worden verklaard doordat leerlingen in het sbo, anders dan leerlingen in het basisonderwijs, vaak het uitstroomprofiel vmbo-basis of -kader of praktijkonderwijs hebben. Dat dit samenhangt met een lager kennisniveau op het gebied van burgerschap verbaast de leden van de focusgroep dan ook niet. In het voormalig cluster 4 van het so lopen de uitstroomprofielen veel meer uiteen en zijn de niveauverschillen groot. Het zou daardoor kunnen komen, zo geeft de focusgroep aan, dat so-leerlingen nauwelijks verschillen van bo-leerlingen in het kunnen toepassen van burgerschapskennis, en dat sbo-leerlingen daarin meer verschillen van bo-leerlingen. Het is in dat geval opmerkelijk dat de burgerschapskennis zelf wel aanzienlijk verschilt tussen so- en bo-leerlingen. Dat de verschillen in burgerschapskennis tussen sbo en bo nog wat groter zijn, vindt de focusgroep niet vreemd. Machteld Rohn: “Het sbo kent een andere leerlingpopulatie, met andere cognitieve mogelijkheden.” Lisa de Schaepmeester zit ook op die lijn: “Het verschil kan inderdaad te maken hebben met de algemene begaafdheid van de leerlingen. Dat is ook wel bekend uit de onderzoeksliteratuur.”

### **Grotere verschillen op klasniveau in s(b)o dan in bo door een verminderde rol van de thuiscontext**

We vinden in de peiling in het s(b)o grotere verschillen tussen klassen dan in het bo als het gaat om de burgerschapskennis van leerlingen en hun vaardigheid in het toepassen ervan. Dit betekent dat het feit dat leerlingen in dezelfde klas zitten, en daarmee aan vergelijkbare omstandigheden worden blootgesteld, in het s(b)o een groter deel van de verschillen in (toegepaste) burgerschapskennis tussen leerlingen verklaart dan in het bo.

Lisa de Schaepmeester geeft aan dat de thuissituatie hier waarschijnlijk een rol speelt: “In het sbo en so krijgen kinderen in de thuissituatie mogelijk minder burgerschapskennis en -vaardigheden mee. Ze zijn voor het ontwikkelen hiervan dan ook in grotere mate afhankelijk van wat ze op school en in de klas leren. In dat opzicht is deze bevinding dus niet onlogisch.” Dat klopt volgens Karin Striekwold: “Bij kinderen met een lage sociaal-economische status, relatief vaker voorkomend in het sbo en so dan in het bo, heeft de school veel meer invloed.” Edith Eeltink onderschrijft dit en voegt een factor toe die ook een rol zou kunnen spelen: “Ik zie het ook in mijn dagelijkse praktijk. Het heeft niet alleen te maken met de lagere cognitie van de leerlingen en hun sociaal-economische status, maar met het hele systeem waarin deze leerlingen functioneren. Wanneer dit systeem verandert en een leerling naar het sbo gaat, staat iedereen op school om deze leerling heen in de hulpstand. Dat heeft een positief effect op de ontwikkeling van de leerling.”

### **Voorbeeldgedrag en aandacht voor conflictsituaties beïnvloeden mogelijk de leerlingattitude**

In dit peilingsonderzoek brachten we de kennis, vaardigheden en attitude in kaart voor de 4 sociale taken/domeinen, die jongeren als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen: omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. We zien dat leerlingen in het s(b)o een weinig positieve attitude laten zien op de stellingen bij het domein ‘omgaan met conflicten’, hoewel leraren dit zien als een leerdoel waaraan ze veel aandacht geven.

“Emotionele regulatie is voor leerlingen in het sbo en so soms moeilijk,” zegt Esther van den Berg. Dit kan volgens haar bijdragen aan de weinig positieve attitude bij het omgaan met conflicten. Een andere mogelijk verklarende factor wordt door de focusgroep gevonden in de thuissituatie, zoals de houding en het voorbeeldgedrag van ouders in conflictsituaties. Marjan Lagrauw zegt daarover: “Voor een kind is een ouder het rolmodel. Je ziet als kind hoe je ouders reageren op bepaalde situaties en dat is je voorbeeld.”

In vervolg hierop zegt Marianne den Otter: “Als er op school of in de klas veel aandacht is voor incidenten of situationele conflicten en weinig aandacht op de momenten dat het goed gaat, dan heeft dat verschillende gevolgen. Ten eerste heeft de aandacht steeds een negatieve lading met een weinig positieve attitude tot gevolg, het gaat immers niet goed. En ten tweede is er dan volgens de leerkracht veel aandacht voor omgaan met conflicten, maar betrekken leerlingen dat mogelijk niet op zichzelf. Als je wilt werken aan burgerschapswaarden, dan moet je ook waarderend samenwerken met leerlingen op basis van die waarden.”

Een positieve manier om aandacht te geven aan omgaan met conflicten is volgens de focusgroep het voorleven hoe je met elkaar omgaat. Voorbeeldgedrag dus, van bestuur, via schoolleiding en leerkrachten tot en met de leerlingen, in bijvoorbeeld een leerlingenraad.



“Een goed georganiseerde leerlingenraad is een heel mooi voorbeeld van burgerschapsvorming. Je kunt elkaar dan aanspreken op wat je met elkaar hebt afgesproken.”

*Marianne den Otter, docent Master Special Educational Needs, Fontys Hogescholen*

### **Beperkt zelfvertrouwen bij leerlingen is een mogelijke oorzaak van de lage inschatting van de eigen vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen**

Leerlingen schatten zichzelf, op basis van het beperkte aantal voorgelegde onderzoeksvragen over dit aspect, in als weinig vaardig op het domein ‘maatschappelijk verantwoord handelen’. Zo schat de 10% minst vaardige leerlingen zichzelf op alle opgaven bij het domein ‘maatschappelijk verantwoord handelen’ in als weinig vaardig.

Robin Gruijters vindt dit geen opvallende bevinding: “Het lijkt te maken te hebben met het zelfvertrouwen van deze leerlingen in het algemeen. Ze zijn als sbo- of so-leerlingen als het ware gelabeld. Ze hebben daardoor wellicht al een beperkter zelfvertrouwen en voelen een grotere afstand tot de maatschappij.”

De verklaring voor de uitkomst dat juist de vaardigheden op het domein maatschappelijk verantwoord handelen door leerlingen laag wordt ingeschat, wordt door de focusgroep gezocht in het feit dat er door de leerkracht niet vaak aandacht wordt besteed aan bijvoorbeeld de democratie en de Grondwet. Robin Gruijters wijst erop dat studies aantonen dat een open klasklimaat, waarin leerlingen zich comfortabel en gesteund voelen om met elkaar controversiële thema's te bediscussiëren met respect voor meningsverschillen, bijdraagt aan het stimuleren van democratisch handelen en het vergroten van de (zelf-ingeschatte) leerlingvaardigheden op dit vlak.

Ook de vraagstelling zou volgens Jessy van Meer een rol kunnen hebben gespeeld bij deze uitkomst: "De vragen die gesteld zijn, vragen om een aanzienlijke vaardigheid op het gebied van begrijpend lezen. De vraag is of de vaardigheid van de leerlingen afdoende was om de vragen te begrijpen." Ook is het volgens haar maar de vraag in hoeverre leerlingen in het algemeen zelf hun vaardigheden kunnen inschatten.

### **Seksuele weerbaarheid hangt samen met onder meer het klasklimaat en de relatie leerling-leerkracht**

S(b)o-leerlingen in klassen met ruimte voor discussie, met een goede relatie met de leerkracht en op scholen met een uitgewerkte visie, laten in het onderzoek een hogere seksuele weerbaarheid zien. Ook zien we dat de eigen seksuele weerbaarheid door sbo-leerlingen hoger wordt ingeschat dan door so-leerlingen, als we rekening houden met achtergrondkenmerken van deze leerlingen.

De positieve samenhang van seksuele weerbaarheid met het klasklimaat, de relatie leerkracht-leerling en een uitgewerkte visie is goed te verklaren, vindt Werner Willemsen. Hij ziet het als een bevestiging van de kracht van het onderwijssysteem op scholen.

Ook vindt hij het logisch dat so-leerlingen op deze aspecten lager scoren dan leerlingen in het sbo. Dat heeft volgens Jessy van Meer ook te maken met het feit dat in het voormalig cluster 4 van het so (waar de peiling plaatsvond) veel autisme voorkomt en dat autisme het begrip van bepaalde aspecten die te maken hebben met seksualiteit, bemoeilijkt. Ditzelfde geldt mogelijk voor hechtingsproblematiek, vaker voorkomend in het so dan in het sbo.

### **Keuze voor burgerschapsactiviteiten hangt samen met burgerschapscompetenties**

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat leerlingen in het s(b)o het vaakst burgerschapsactiviteiten ondernemen die dicht bij hun belevingswereld staan. Een derde van de s(b)o-leerlingen volgt heel vaak of best vaak het nieuws. Dit gebeurt vooral op tv, internet of via sociale media. Het onderzoek laat ook zien dat het mediagebruik van leerlingen, de ruimte voor discussie in de klas en een goede leerkracht-leerling relatie samengaan met een positievere attitude ten aanzien van burgerschap.

Volgens Marianne den Otter moet je de leefwereld van de leerlingen oprekken: "Als we leerlingen in hun eigen context opvoeden, dan komen ze er niet. We leven in een complexe samenleving waarin veel polarisatie is. Als we leerlingen willen opvoeden in een samenleving waarin ze een positieve bijdrage kunnen leveren, dan moeten we ze leren hoe ze kunnen bijdragen aan een mooie(re) wereld."

## **1.2**

### **Suggesties voor een volgende peiling burgerschap in het so en sbo**

De focusgroep gaf, naast suggesties voor verdere verbetering van het burgerschapsonderwijs, ook een aantal specifieke suggesties voor een volgend peilingsonderzoek naar het burgerschapsonderwijs en de burgerschapscompetenties in het s(b)o.

#### **Verruim de peiling in het so**

Dit peilingsonderzoek heeft in het so alleen plaatsgevonden in het voormalig cluster 4, overige voormalige so-clusters zijn niet meegenomen in het onderzoek. Het voormalige cluster 4-onderwijs is voor leerlingen met ernstige gedragsmoeilijkheden of psychiatrische problematiek. Het onderzoek beperkt zich tot deze doelgroep, om het mogelijk te maken om met één instrument burgerschapscompetenties te kunnen meten; hetzelfde instrument als in het sbo. Voor een verbreding naar andere clusters van het so was

aanpassing van de instrumenten en afnamecondities noodzakelijk om ook in die clusters de burgerschapscompetenties valide en betrouwbaar te kunnen meten. Binnen dit onderzoek was daar geen ruimte voor. Bovendien is met name in de clusters 1 en 2 het aantal scholen en schoolverlaters zeer gering. Het afnemen van (diverse) peilingsonderzoeken zou voor deze scholen en leerlingen een grote onderzoekslast betekenen. Daarbij is het dan nog maar de vraag of het mogelijk is hieruit een voldoende betrouwbaar stelselbeeld op te bouwen (het doel van de peilingsonderzoeken). De focusgroep raadt aan om een volgende peiling niet te beperken tot het voormalig cluster 4-onderwijs. Daarbij werd aangegeven dat indien de omvang van een cluster als maat wordt genomen, de clusters 1 en 2 nooit aan bod komen en dat dat niet wenselijk is.

De focusgroep vindt het daarnaast logischer om de leerlingen in het sbo mee te nemen in de bo-peiling dan in de peiling met het so. Het sbo valt immers onder de wetgeving voor het primair onderwijs, evenals het bo. Overigens wordt een peiling burgerschap ook heel zinvol geacht voor het voortgezet onderwijs (vo) en het voortgezet speciaal onderwijs (vso).

### **Pas het niveau van de vraagstelling aan**

De vragen die in dit onderzoek zijn voorgelegd aan leerlingen zijn van tevoren getest op onder meer begrijpelijkheid voor leerlingen in de onderzochte schooltypen. Ondanks deze pre-test vermoedt de focusgroep dat de moeilijkheidsgraad van de vragen invloed heeft gehad op de uitkomsten. Het lezen en begrijpen van de vragen vereist een hoge leesvaardigheid en dus zou het zicht op de burgerschapscompetenties vertroebeld kunnen zijn, doordat leerlingen sommige vragen en stellingen onvoldoende hebben begrepen.

### **Onderzoek meer kwalitatief**

Burgerschapscompetenties van leerlingen zijn niet uitsluitend te meten door middel van vragenlijsten, volgens de focusgroep. De focusgroep raadt dan ook aan om meer gebruik te maken van kwalitatieve onderzoeksmethoden, zoals interviews of observaties, om te komen tot een completer en diverser beeld van hoe het ervoor staat met de burgerschapscompetenties van leerlingen. In de huidige peiling is de kwalitatieve verdieping nu gezocht in het beeld over het onderwijsleerproces, maar dat zou ook waardevol zijn op het gebied van de burgerschapscompetenties.







Hand-drawn graffiti on the brick wall, possibly a logo or name.

Hate Bryden

Bryden

Bryden

## 2 Ideeën naar aanleiding van de resultaten

**De reflectie op de resultaten en het gesprek dat daaruit voortkwam, leverden gedachten en ideeën op om de positie van burgerschapsonderwijs in het speciaal onderwijs (so) en speciaal basisonderwijs (sbo) verder te verbeteren. Het gaat hier nadrukkelijk om ideeën om verder over in gesprek te gaan. We geven suggesties voor denkrichtingen en hopen aanknopingspunten en inspiratie te bieden voor iedereen die betrokken is bij burgerschapsonderwijs.**

### 2.1 Voor de onderwijspraktijk

#### **Bestuurders en schoolleiders kunnen een voorbeeld stellen en de gewenste cultuur uitdragen**

Het schoolbestuur en de schoolleiding hebben een belangrijke voorbeeldfunctie, vindt de focusgroep. Congruentie is hierbij belangrijk. “Bestuurders en schoolleiders zijn allemaal rolmodellen. Leerlingen mogen daar een voorbeeld aan nemen”, aldus Astrid Berendsen.



“Als je wilt dat een kind leest, dan moet je zelf ook lezen. Dat voorbeeldgedrag geldt voor burgerschap net zo goed.”

*Esther van den Berg, adviseur burgerschap, Expertisepunt Burgerschap*

#### **Formuleer een gezamenlijke visie en geef burgerschap aandacht**

Hand in hand met het uitdragen van de gewenste cultuur, gaat volgens de focusgroep het formuleren van een gezamenlijke visie op burgerschapsonderwijs en het vastleggen daarvan in het schoolplan. Het bestuur heeft hierbij een sturende rol. Volgens Erik Renkema is het bij het formuleren van die visie van belang om je bewust te zijn van de bril die je draagt als je kijkt naar burgerschapsonderwijs. En om gezamenlijk, als bestuur met het schoolteam en de gemeenschappelijke medezeggenschapsraad, te bepalen door welke brillen je kijkt.

“De schoolleiding kan concretiseren en faciliteren: concreet maken wat van leerkrachten verwacht wordt en faciliteren dat het gesprek over burgerschap gevoerd wordt,” zegt Astrid Berendsen hierover. Marjan Lagrauw: “Leerkrachten mogen zich er meer bewust van worden wat burgerschapsonderwijs is. Het bestuur en de schoolleiding mogen dat niet aan het toeval overlaten. Zij zouden moeten bijdragen aan meer kennis over dit leergebied bij de leerkrachten.” Volgens Esther van den Berg is de hulp van de schoolleiding inderdaad nodig om samen vanuit een visie een leerlijn voor burgerschapsonderwijs te

formuleren. Het faciliteren zit 'm volgens de gespreksdeelnemers ook in het aanreiken van handvatten, het bieden van scholing en het benoemen van een kartrekker of coördinator met taakuren.



“Het is belangrijk dat leerkrachten niet het gevoel krijgen dat burgerschap weer iets extra's is.”

*Machteld Rohn, senior beleidsadviseur speciaal onderwijs, PO-Raad*

### Onderwijs vanuit de school, maar niet alleen in de school

De focusgroep is van mening dat burgerschap in de scholen ‘van de muren zou moeten druipen’, maar dat actief burgerschap vooral ook buiten de schoolmuren moet plaatsvinden. Zo zouden leerlingen kunnen meebeslissen over de inrichting van de speeltuin in de wijk. “Laat leerkrachten hierbij ook kijken naar wat er van buiten de school binnengehaald kan worden”, adviseert Erik Renkema.



“Het gaat om het maken van de verbinding tussen onderwijs en burgerschap in de buitenwereld. Leerlingen moeten kunnen zien waar burgerschap over gaat, dan pas gaat het leven en beklijft het.”

*Werner Willemsen, bestuurder, Punt Speciaal Onderwijsgroep*

### Wees ook trots op wat er al is en leer van elkaar

Er gebeurt volgens de gespreksdeelnemers al veel op het gebied van burgerschapsonderwijs. Erik Renkema: “Wees blij met wat je al hebt en wees je bewust van wat je nog kan doen.” Het mooie aan burgerschapsvorming is volgens Robin Gruijters dat het tegelijkertijd met andere dingen kan plaatsvinden, waardoor er echt al veel gebeurt. Volgens Edith Eeltink kunnen scholen ook veel van elkaar leren: “Ga als schoolteams eens bij elkaar in de keuken kijken, want filosoferen over burgerschapsvorming levert zoveel op.”

## 2.2

### Voor het onderwijsbeleid

#### Vergroot het urgentiebesef

De focusgroep pleit ervoor om de urgentie van burgerschapsonderwijs beter voor het voetlicht te brengen. Lisa de Schaepmeester: “Burgerschapsonderwijs heeft urgentie en aandacht nodig en mag niet worden vergeten.” Hierin is niet alleen een rol weggelegd voor beleidsmakers, maar ook voor schoolbesturen. Daarbij moet goed rekening worden gehouden met de omstandigheden waarin scholen zich bevinden. Karin Striekwold geeft aan dat scholen tijd nodig hebben om te kunnen laten zien wat ze doen. Er wordt nu veel druk ervaren om snel meters te maken, terwijl omstandigheden zoals het lerarentekort en een oplopende werkdruk het voor scholen bepaald niet gemakkelijk maken om hun (burgerschapsonderwijs) verder te ontwikkelen.

#### Verruim het scholingsaanbod en verbreed de kennisbasis van leerkrachten

In de initiële opleiding en de nascholing van leerkrachten komt burgerschap maar beperkt aan bod. Met andere woorden: er is weinig zichtbare (na)scholing, terwijl de ontwikkeling van een bredere kennisbasis bij leerkrachten wenselijk is. Leerkrachten geven nu zelf aan deels over onvoldoende competenties te beschikken. Meer aanbod, ook specifiek voor deze doelgroepen, is dus wenselijk ten behoeve van een kwaliteitsimpuls van het burgerschapsonderwijs.

### **Leg uitgewerkte leerlijnen neer en breng focus aan**

Volgens de focusgroep bestaat er bij scholen behoefte aan verder uitgewerkte leerlijnen voor burgerschap. “De doelen van SLO zijn helder, maar het zijn er ook heel veel,” zegt Jessy van Meer.

Robin Gruijters voelt juist niets voor uitgewerkte leerlijnen, maar pleit voor een minder overladen curriculum, globale eindtermen en het faciliteren van scholen en leerkrachten met kwalitatief hoogwaardig lesmateriaal.

### **Zorg voor lesmateriaal specifiek voor het speciaal (basis)onderwijs**

Een aantal deelnemers geeft als vervolg op het vorige punt aan, dat uitgevers wellicht een ruimer aanbod van materialen en methoden kunnen aanbieden, specifiek voor dit leergebied en het liefst speciaal voor de doelgroep so en sbo. Het aanbod dat er nu is, is (vooral) gericht op de reguliere bo-leerling. Esther van den Berg geeft aan dat er bij het Expertisepunt Burgerschap wel een verzameling van ‘good practices’ beschikbaar is, maar dat deze nog niet goed gevonden worden door het so.

### **Stel meetinstrumenten beschikbaar**

Er zijn nog weinig instrumenten beschikbaar om de burgerschapscompetenties in kaart te brengen. Karin Striekwold geeft aan dat zij op hun scholen gebruikmaken van het bestaande instrument van de Universiteit van Amsterdam. Zij vindt dat zeer nuttig voor een nulmeting, om te weten wat de stand van zaken is en om van daaruit beleid te ontwikkelen op zowel bestuurs- als schoolniveau. Andere leden van de focusgroep merken op dat zij graag meer aandacht zouden zien voor het meten van zichtbare, merkbare en/of voelbare aspecten van burgerschap. Ook geven zij aan dat scholen zouden moeten worden ondersteund met verschillende algemene meetinstrumenten, die hen in staat stellen de ontwikkeling van leerlingen te volgen en daarop eventueel het onderwijs aan te passen.

## **2.3 Voor het vervolgonderzoek**

### **Meet kennis- én gedragsaspecten van seksuele weerbaarheid**

Volgens Karin Striekwold zou het heel interessant zijn om te onderzoeken wat leerlingen weten op het gebied van seksuele weerbaarheid en welke invloed dit heeft op hun gedrag. Lisa de Schaepmeester geeft daarbij aan dat je seksuele weerbaarheid en inschatting van de eigen seksuele weerbaarheid niet alleen zou moeten meten door middel van zelfrapportage, maar ook op andere manieren, die meer direct meten hoe seksueel weerbaar leerlingen zijn in het echte leven. Dit is overigens ook relevant voor het bo, merkt de focusgroep op.

### **Onderzoek ook andere kenmerken**

“Er kan nog veel uitgebreider onderzocht worden welke kenmerken op klasniveau er echt toe doen als het gaat om de ontwikkeling van seksuele weerbaarheid en andere burgerschapscompetenties”, aldus Lisa de Schaepmeester. Volgens Edith Eeltink hangt de ontwikkeling van competenties – in het bijzonder seksuele weerbaarheid – ook samen met veel andere (persoonlijke) aspecten, zoals bijvoorbeeld het zelfbeeld. Het zelfbeeld van leerlingen is nu niet onderzocht.

### **Breng goed in beeld wat de lerarenopleidingen aanbieden**

Het zou volgens de focusgroep nuttig zijn om te onderzoeken wat leraren in hun opleiding krijgen aangeboden als het gaat om burgerschap. Volgens de focusgroep is dit namelijk beperkt en zou het aanbod moeten worden verruimd ten behoeve van goed burgerschapsonderwijs. “Je zou ook met leerkrachten terug kunnen kijken. Wat hebben ze geleerd en wat hebben ze eigenlijk nodig in de onderwijspraktijk?”, zegt Robin Gruijters.

### **Doe longitudinaal leerlingonderzoek**

Door in gesprek te gaan met voormalige leerlingen die al verder gevormd zijn als burger, kunnen we achterhalen waar ze staan en wat ze hebben gemist in het burgerschapsonderwijs op school.

**Onderzoek concreet wat scholen doen door middel van kwalitatief onderzoek**

Door middel van kwalitatief en waarderend onderzoek onder leerkrachten en onderwijsondersteuners, zou beter in beeld kunnen worden gebracht wat scholen doen en waar zij trots op zijn. Marianne den Otter: "Ik zou ook liever meer dialogische dataverzameling zien. Daarmee krijg je zicht op interpretaties en aanwezige frames." "Wellicht krijg je dan ook een beter beeld van wat burgerschapsonderwijs zou moeten of kunnen zijn", zegt Astrid Berendsen.

**Laat lectoraten en het onderwijsveld samenwerken**

Lectoraten en het onderwijsveld kunnen volgens Marianne den Otter gezamenlijk optrekken om te komen tot een goede operationalisatie van burgerschap, zodat we allemaal een gelijk beeld hebben van wat burgerschap is en iedereen daar ook naar kan handelen.





DEEL B

---

# De resultaten

---







# Inleiding en leeswijzer

**De afgelopen jaren is er in toenemende mate aandacht voor de socialiserende functie van onderwijs. Bevordering van burgerschapscompetenties is daarvan een belangrijk onderdeel. Onder burgerschapscompetenties verstaan we de competenties die nodig zijn om op een goede manier met anderen om te gaan, en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven. Daarbij zijn kennis, houding en vaardigheden van belang, net als het vermogen om die op passende wijze in te zetten in de gegeven situatie (Dijkstra, 2012; Dijkstra et al., 2018).**

Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Deze opdracht is met ingang van schooljaar 2021-2022 verder aangescherpt. Al geruime tijd wordt geconstateerd dat voor het onderwijs dat is gericht op de bevordering van burgerschap, een kwaliteitsimpuls nodig is (o.a. Inspectie van het Onderwijs, 2016 en Munnikma et al., 2017).

Met het peilingsonderzoek Burgerschap einde basisonderwijs zijn in 2022 nieuwe, representatieve gegevens beschikbaar gekomen over het onderwijs en de leerlingcompetenties met betrekking tot burgerschap. Anders dan voor het basisonderwijs (bo), zijn er voor het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so) geen actuele onderzoeksresultaten beschikbaar. Voor zover er enig inzicht bestaat is dat gebaseerd op onderzoek naar burgerschapsonderwijs dat op een beperkt aantal scholen werd uitgevoerd (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Inzicht in de opbrengsten van het burgerschapsonderwijs ontbreekt geheel: er is geen eerder peilingsonderzoek verricht naar de burgerschapscompetenties van s(b)o-leerlingen. Wel heeft in het schooljaar 2010-2011 een verkenning plaatsgevonden naar de burgerschapscompetenties van s(b)o-leerlingen als onderdeel van het Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen in het sbo en so (kortweg: COOL Speciaal).

In dit peilingsonderzoek naar burgerschap staat de stand van zaken aan het einde van het sbo en so (voormalig cluster 4) centraal. Hoe is de houding van schoolverlaters in het s(b)o ten aanzien van het omgaan met verschillen en conflicten en het democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen? En hoe is het gesteld met de kennis en vaardigheid van leerlingen op deze domeinen? Hoe verhouden deze competenties zich tot de competenties gemeten aan het einde van het bo? En hoe ziet het onderwijs op het gebied van burgerschapsvorming eruit? In dit peilingsonderzoek brengen we het burgerschapsonderwijs en de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het s(b)o in beeld. Daarnaast gaan we na welke kenmerken van het onderwijs, leerlingen, leerkrachten en scholen samenhangen met de verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen.

Centrale uitgangspunten voor het peilingsonderzoek vormen de zogeheten kerndoelen (Greven & Letschert, 2006). Deze kerndoelen schrijven voor waar het onderwijs zich op richt. Kerndoelen die direct of indirect betrekking hebben op burgerschap, zijn met name terug te vinden in de kerndoelen van het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en op de wereld'. Naast de kerndoelen van dit leergebied is er nog een aantal kerndoelen die ondersteunend zijn voor het inrichten van burgerschapsonderwijs. Op basis van de inhoud van de kerndoelen en diverse uitwerkingen daarvan, formuleerde het landelijk expertisecentrum voor het

curriculum (SLO) in de domeinbeschrijving 'Burgerschap in het basisonderwijs' (Visser, 2018) een voorstel voor de te peilen kennis, vaardigheden en attitude bij 4 opgaven die leerlingen als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen (Ten Dam et al., 2010). Het gaat daarbij om: 'democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoordelijk handelen', 'omgaan met conflicten' en 'omgaan met verschillen'. Deze domeinbeschrijving is gebruikt als richtlijn voor de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs. Ook voor deze peiling in het s(b)o vormt het een relevant uitgangspunt, aangezien de maatschappelijke opgave rond burgerschap voor het reguliere basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs niet fundamenteel verschilt en voor alle schooltypen dezelfde wettelijke opdracht geldt.

In aanvulling op de genoemde 4 opgaven, besteedt deze peiling aandacht aan de seksuele weerbaarheid van leerlingen. Uit de onderwijspraktijk is namelijk bekend dat hierop bij de invulling van burgerschap in het s(b)o veel nadruk wordt gelegd (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Dit mede ingegeven door de zorg omtrent de kwetsbaarheid en seksuele weerbaarheid van deze leerlingpopulatie (cf. Flory et al., 2010; Medina-Rico et al., 2018; Sullivan & Caterino, 2008).

De gegevens die we in deze rapportage presenteren, zijn in het voorjaar van 2021 verzameld bij een representatieve steekproef van 53 sbo-scholen (102 klassen) met 992 leerlingen en 32 so-scholen (79 klassen) met 553 leerlingen. Op respectievelijk 34 en 26 van deze scholen heeft ook een verdiepend onderzoek plaatsgevonden. Dit onderzoek bestond uit interviews met schoolleiders, leerkrachten en leerlingen. Het doel van het verdiepend onderzoek was om te achterhalen hoe scholen burgerschapsonderwijs in samenhang vormgeven en waarom bepaalde keuzes worden gemaakt.

### **Instrumentarium peilingsonderzoek**

Voor het vaststellen van de burgerschapscompetenties in dit peilingsonderzoek is een schriftelijk meetinstrument ontwikkeld. Dit instrument is gebruikt voor het peilen van de burgerschapskennis, -vaardigheden en -attitude op de sociale taken democratisch handelen, maatschappelijk verantwoordelijk handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen en voor het peilen van seksuele weerbaarheid. Het instrument voor het meten van deze burgerschapscompetenties in het sbo en so grijpt terug op het instrument dat is ontwikkeld voor het peilen van deze competenties in het bo in het voorjaar van 2020 (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Voor de huidige peiling in het s(b)o is hieruit een selectie gemaakt van opgaven die de te meten domeinen en competenties zo goed mogelijk bestrijken en tevens in een pilot bruikbaar zijn gebleken in het sbo en so (zie Hoofdstuk 1 Deel C voor meer informatie).

Naast de meting van de burgerschapscompetenties vulden leerlingen een vragenlijst in. De vragen gingen over enkele algemene achtergrondkenmerken, zoals leeftijd en thuistaal. Ook zijn aan de leerlingen vragen gesteld over verschillende aan burgerschap gerelateerde concepten, zoals deelname aan burgerschapsactiviteiten en het volgen van nieuws en actualiteiten. Leerkrachten die het onderwijs aan s(b)o-leerlingen in het laatste leerjaar verzorgen, vulden een vragenlijst in over het burgerschapsonderwijs en een aantal relevante achtergrondkenmerken. Dit betrof onder andere de tijdsbesteding aan burgerschapsonderwijs, de gebruikte werkvormen, leeractiviteiten en het lesmateriaal en de ervaren bekwaamheid in het lesgeven over een aantal burgerschapsonderwerpen. Tot slot vulden de schoolleiders van de deelnemende scholen een vragenlijst in met vragen over onder andere de visie en sturing op burgerschapsonderwijs, het belang van burgerschapsvorming, het type aanbod en de doelen voor burgerschapsvorming.

Naast het in kaart brengen van het burgerschapsonderwijs via bovengenoemde vragenlijsten, vond op 60 van de 85 scholen verdiepend onderzoek plaats. Dit bestond uit interviews met schoolleiders, interviews met leerkrachten en groepsinterviews met leerlingen. Het doel van dit verdiepend onderzoek was om te achterhalen hoe scholen burgerschapsonderwijs in samenhang vormgeven en waarom bepaalde keuzes gemaakt worden. Ook is met ondervraagde leerkrachten aan de hand van een concrete casus over het onderwerp vluchtelingen gesproken over de invulling van het burgerschapsonderwijs. Daarnaast werden in totaal 436 leerlingen geïnterviewd in groepen van 4 leerlingen. Het doel van de leerlinginterviews was om het door leerlingen waargenomen aanbod (*received curriculum*) in kaart te brengen. Bovendien is ook met de leerlingen de casus over vluchtelingen besproken om inzicht te krijgen in hoe zij denken over een aan burgerschap gerelateerd onderwerp.

## Leeswijzer

In hoofdstuk 1 rapporteert de Inspectie van het Onderwijs (hierna: inspectie) over het burgerschapsonderwijs op de deelnemende basisscholen. Dit gebeurt aan de hand van de gegevens uit de leerkrachtvragenlijst en schoolleidersvragenlijst. Het beeld uit deze vragenlijsten wordt geïllustreerd en aangevuld met gegevens uit de interviews als onderdeel van het verdiepend onderzoek.

In hoofdstuk 2 beschrijven we de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het speciaal (basis)onderwijs. We vergelijken competenties van s(b)o-leerlingen bovendien met burgerschapscompetenties van groep 8-leerlingen uit het bo in het schooljaar 2019-2020 (Inspectie van het Onderwijs, 2022) en globaal gezien met het beeld uit eerder burgerschapsonderzoek in het s(b)o (COOL Speciaal; Ledoux et al., 2012).

In hoofdstuk 3 geven we een aantal aan burgerschap gerelateerde achtergrondkenmerken van leerlingen en leerkrachten weer. De gegevens in dit hoofdstuk baseren we op de antwoorden van de leerlingen en leerkrachten op de voorgelegde vragenlijsten.

In hoofdstuk 4 gaan we in op de verschillen in burgerschapscompetenties tussen klassen en leerlingen. We beschrijven de samenhang van de prestatieverschillen met een aantal algemene en aan burgerschap gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen.

Meer informatie over het instrumentarium, de scholen en leerlingen die aan dit peilingsonderzoek deelnamen, is vindbaar in deel C van deze rapportage: achtergrond van de peiling.



## Het burgerschapsonderwijs in het kort

Dit hoofdstuk beschrijft het onderwijsleerproces op de scholen voor speciaal (basis)onderwijs (s(b)o). Het onderwijsleerproces is in kaart gebracht met behulp van vragenlijsten en interviews die zijn afgenomen bij schoolleiders, leerkrachten en leerlingen op de deelnemende scholen. Ook beschrijven we de impact van de coronacrisis op de opvattingen over en de invulling van het burgerschapsonderwijs. Waar mogelijk vergelijken we de uitkomsten met het peilingsonderzoek naar burgerschap in het bo in schooljaar 2019-2020. Hieronder vatten we de belangrijkste bevindingen uit het hoofdstuk samen.

### Visie en sturing op burgerschapsonderwijs (paragraaf 1.1.1 & 1.1.2, p. 52-53)

Waar op ongeveer een derde van de sbo- en so-scholen volgens de schoolleiders globale ideeën zijn over de invulling van het burgerschapsonderwijs geven s(b)o-leerkrachten overwegend aan dat zij burgerschap op eigen wijze concretiseren. Schoolleiders geven aan dat de visie op burgerschap niet expliciet is geformuleerd, maar onderdeel is van de algemene visie van de school of de visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling. In ongeveer de helft van de gevallen is de visie opgenomen in het schoolplan en/of de schoolgids.

Burgerschapsonderwijs krijgt vooral vorm in de schoolcultuur en het klasklimaat en via het bespreken van de actualiteit in de klas. De leerkrachten geven volgens de schoolleiders veel aandacht aan burgerschapsonderwijs, maar het aanbod moet verder worden gestructureerd en doelmatig worden vormgegeven.

### Belang van en overeenstemming over burgerschapsonderwijs (paragraaf 1.1.3 & 1.1.4, p. 54)

Vooraf in het sbo vinden nagenoeg alle leerkrachten burgerschap een (heel) belangrijk onderwerp; in het so ligt dit percentage ook hoog, maar lager dan in het sbo. Wel geeft het grootste deel van de leerkrachten aan dat er minder aandacht is voor burgerschap dan voor andere leerdoelen zoals taal en rekenen. De helft van de schoolleiders geeft aan dat er juist meer aandacht voor is dan voor andere leerdoelen.

Hoewel de mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs binnen de school redelijk hoog is, is er volgens leerkrachten weinig of geen afstemming over onderwijsactiviteiten tussen leerjaren. Op de ideeën van ouders over burgerschap en de opvattingen van leerlingen over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's, hebben scholen nauwelijks zicht.

### Coördinatie van het burgerschapsonderwijs (paragraaf 1.2.1, p. 57)

Op ongeveer twee vijfde tot de helft van de s(b)o-scholen is geen sprake van coördinatie van het burgerschapsonderwijs. Op de scholen waar wel sprake is van coördinatie, geeft ongeveer een derde van de schoolleiders aan dat 1 of meer leerkrachten zich bezighouden met de uitwerking van het burgerschapsonderwijs.

### Inbedding en concretisering van het burgerschapsonderwijs (paragraaf 1.2.2, p. 57)

Ongeveer 1 op de 5 schoolleiders en leerkrachten in het s(b)o vindt het moeilijk om invulling te geven aan burgerschapsonderwijs. Ook geeft het merendeel van de schoolleiders en leerkrachten aan dat het burgerschapsonderwijs verder ontwikkeld zou moeten worden. Op ongeveer de helft van de s(b)o-scholen:

- vindt geen bespreking plaats van de burgerschapscompetenties of de invulling van het burgerschapsonderwijs in het team of de medezeggenschapsraad;
- vindt geen periodieke bijstelling plaats van het burgerschapsonderwijs op basis van ervaring en resultaten;
- worden geen concrete doelen geformuleerd voor burgerschapsvorming;
- worden leerlingen niet systematisch gevolgd.

Op de s(b)o-scholen is gematigd sprake van concretisering van burgerschapsonderwijs. Op ongeveer een kwart van de s(b)o-scholen zijn concrete afspraken gemaakt over de opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming. Het minst vaak is er sprake van het vastleggen van hoe het aanbod zich verhoudt tot de kerndoelen.

**Tijdsbesteding (paragraaf 1.3.1, p. 61)**

Leerkrachten in het s(b)o zeggen, net als in het bo, gemiddeld ongeveer 4 uur per week aan burgerschapsonderwijs te besteden. De helft van de sbo-leerkrachten besteedt 3 uur of meer per week aan burgerschapsonderwijs. In het so is dit 2,5 uur of meer.

**Type aanbod (paragraaf 1.3.2, p. 62)**

Ruim 80% van de schoolleiders in het sbo en so geeft aan dat burgerschapsonderwijs (onder andere) aan bod komt door de manier waarop met elkaar wordt omgegaan en door de algehele sfeer op school. Het vormgeven van burgerschap als een apart vak of als apart onderdeel van het curriculum komt in het s(b)o het minst voor (bij ongeveer 1 op de 5 scholen). Zowel schoolleiders als leerkrachten geven aan dat burgerschap het meest aan bod komt bij wereldoriëntatie, begrijpend lezen en in de lessen levensbeschouwing.

**Doelen van het burgerschapsonderwijs (paragraaf 1.3.3, p. 64)**

Op de s(b)o-scholen wordt de meeste aandacht besteed aan doelen die gaan over persoonsvorming en sociale omgang, zoals 'het oplossen van conflicten'. De maatschappelijke doelen krijgen verhoudingsgewijs de minste aandacht op de s(b)o-scholen. Dit zien we ook terug in de uitwerking van de doelen. In het sbo zijn doelen op het gebied van persoonsvorming en sociale omgang meestal globaal gesteld en in het so zijn dit vaker doelen op klas/groepsniveau. Voor maatschappelijke leerdoelen worden vooral globale doelen gesteld.

**Lesmateriaal en werkvormen (paragraaf 1.3.4, p. 71)**

De meeste leerkrachten (ruim 90%) geven aan lesmateriaal te gebruiken bij hun burgerschapsonderwijs. Wanneer leerkrachten lesmateriaal gebruiken, is dat meestal lesmateriaal dat hoort bij niet-vakgebonden curriculumonderdelen, zoals Schooltv. Werkvormen die vaak voorkomen in het s(b)o zijn het bespreken van actuele kwesties en klassikale werkvormen. Groepswerk wordt minder vaak als werkvorm gebruikt.

**Bijhouden van leerresultaten (paragraaf 1.3.5, p. 73)**

Ongeveer een derde van de leerkrachten geeft aan de leerresultaten voor burgerschap bij te houden. De leerkrachten houden vooral resultaten bij op het gebied van sociale vaardigheden, samenwerken en redzaamheid, gevolgd door houdingen en zelf-aspecten (bijvoorbeeld zelfvertrouwen en zelfregulatie). Voor de zelf-aspecten geldt dat so-leerkrachten vaker leerresultaten bijhouden dan sbo-leerkrachten. De resultaten worden in ongeveer de helft van de gevallen echter niet gebruikt voor het aanpassen van de lessen.

**Aandacht voor seksuele diversiteit en weerbaarheid op s(b)o-scholen in de les (paragraaf 1.4.1, 1.4.2 & 1.4.3, p. 74-76)**

Op de s(b)o-scholen is volgens de schoolleiders en leerkrachten in de lessen veel aandacht voor seksuele diversiteit, seksuele vorming en bevordering van seksuele weerbaarheid. Vooral dit laatste komt op vrijwel alle scholen aan bod. Het onderwerp komt in methoden naar voren en het wordt besproken als daartoe aanleiding is. Vooral bewustwording en weerbaarheid zijn belangrijke doelen die met de lessen over seksuele diversiteit en weerbaarheid worden nagestreefd. De meerderheid van de schoolleiders en leerkrachten geeft aan niet of nauwelijks belemmeringen te ervaren bij de invulling van het onderwijs over seksuele diversiteit en weerbaarheid.

Op een ruime meerderheid van de s(b)o-scholen zijn afspraken gemaakt over de wijze waarop de school in het onderwijs aandacht besteedt aan seksuele ontwikkeling en seksuele voorlichting. Daarnaast is op ongeveer driekwart van de scholen een signalerings- en zorgstructuur ingericht voor leerlingen, waarin aandacht is voor ongewenst seksueel gedrag, seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit. Van de leerkrachten in het s(b)o gebruikt iets minder dan 1 op de 5 geen lesmateriaal voor de omgang met seksualiteit. 4 op de 5 scholen gebruiken lesmateriaal in de vorm van methoden en los materiaal van organisaties.

**Invloed van de coronacrisis op het burgerschapsonderwijs (paragraaf 1.5, p. 77)**

Ruim de helft van de schoolleiders geeft aan dat er in het jaar van het peilingsonderzoek minder aandacht was voor doelgericht burgerschapsonderwijs en dat er geen nieuwe of andere leerdoelen op het gebied van burgerschap zijn geformuleerd naar aanleiding van de coronapandemie. De leerkrachten geven aan dat er in het schooljaar 2020-2021 in de meeste gevallen even vaak of zelfs vaker aandacht is geweest voor specifieke burgerschapsonderwerpen die te maken hadden met de coronacrisis. Zij melden dat het belang van burgerschapsvorming naar aanleiding van de maatregelen vanwege het coronavirus niet is veranderd.

**Vergelijking met burgerschapsonderwijs in het bo**

Over het algemeen lijkt het burgerschapsonderwijs in het reguliere basisonderwijs iets centraler georganiseerd en verder geconcretiseerd dan in het speciaal (basis)onderwijs. In het s(b)o concretiseren leerkrachten het burgerschapsonderwijs vaker op eigen wijze, dit gebeurt minder vaak op basis van een gedeelde (uitgewerkte) visie dan in het bo. Ook is er in het bo sprake van een iets grotere mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs dan in het s(b)o. Dit uit zich bijvoorbeeld in het inzicht dat schoolleiders denken te hebben in de wijze waarop leraren burgerschapsvorming invullen: dit inzicht is groter in het bo dan in het s(b)o.

Vaker dan in het s(b)o, wordt het burgerschapsonderwijs in het bo door (een lid van) de schoolleiding georganiseerd. Ook worden in het bo burgerschapscompetenties vaker in het team besproken en is de invulling van het burgerschapsonderwijs onderdeel van teamvergaderingen. Verder zijn leerkrachten en schoolleiders in het bo iets positiever over de mate waarin de uitwerking van het burgerschapsonderwijs geconcretiseerd is dan in het s(b)o. Wel krijgen in het s(b)o de doelen voor persoonsvorming en sociale omgang meer aandacht dan in het bo. Voor maatschappelijke leerdoelen is volgens de leerkrachten in het bo meer aandacht dan in het s(b)o.

Tot slot worden bepaalde werkvormen in het bo vaker gebruikt dan in het s(b)o. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om groepswork, het presenteren van voorbereide onderwerpen en het bespreken van zelf ingebrachte actuele kwesties.





# 1 Het burgerschapsonderwijs

## Hoe ziet het burgerschapsonderwijs eruit op scholen voor speciaal (basis)onderwijs? Hoe geven scholen invulling aan de burgerschapsdoelen? Is er een coördinator op school die de invulling van het burgerschapsonderwijs organiseert? En welk lesmateriaal gebruiken scholen?

Dit hoofdstuk gaat in op deze en andere aspecten van het burgerschapsonderwijs op de scholen voor speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so), die aan het peilingsonderzoek deelnamen. Waar mogelijk is de vergelijking gemaakt met Peil.Burgerschap einde basisonderwijs 2019-2020. Op deze manier willen we de inhoud en invulling van het onderwijs op het gebied van burgerschapsvorming inzichtelijk maken.

Als onderdeel van het hoofdonderzoek is een vragenlijst uitgezet onder schoolleiders en leerkrachten in het laatste leerjaar van het sbo en so<sup>1</sup>.

De vragenlijst voor schoolleiders bevatte vragen over:

- de visie op burgerschapsonderwijs;
- de sturing op burgerschapsonderwijs;
- het belang van burgerschapsvorming;
- de overeenstemming over burgerschapsonderwijs binnen de school;
- de organisatie en invulling van het burgerschapsonderwijs in de praktijk;
- het type aanbod op de school;
- het soort doelen, dat wordt gesteld op het gebied van burgerschapsvorming.

De vragenlijst is ingevuld door 78 schoolleiders (47 in het sbo en 31 in het so) van de in totaal 85 deelnemende s(b)o-scholen. Daarnaast vulden 162 leerkrachten van 79 scholen (95 sbo-leerkrachten sbo en 67 so-leerkrachten) een vragenlijst in (zie tabel 1). De vragenlijsten werden voorgelegd aan leerkrachten die het burgerschapsonderwijs aan de deelnemende groepen schoolverlaters verzorgden. Deels beantwoordden de leerkrachten dezelfde vragen over het onderwijs in burgerschapsvorming als de schoolleiders, bijvoorbeeld over de overeenstemming over, en organisatie en invulling van het burgerschapsonderwijs. Daarnaast beantwoordden zij vragen over:

- de tijdsbesteding aan burgerschapsonderwijs;
- de gebruikte werkvormen, leeractiviteiten en het lesmateriaal;
- de betrokkenheid van leerlingen bij het burgerschapsonderwijs.

De vragen hadden het doel om het uitgewerkte aanbod (planned curriculum) en de activiteiten die leerkrachten in de klas ondernemen (delivered curriculum) op het gebied van burgerschapsonderwijs in kaart te brengen (Middlewood, 2001). Naast het invullen van de vragenlijsten, heeft op 60 van de in totaal 85 deelnemende scholen een verdiepend onderzoek plaatsgevonden. Dit bestond uit interviews met schoolleiders, leerkrachten en leerlingen (zie tabel 1). Het doel van dit verdiepend onderzoek was om te achterhalen hoe scholen burgerschapsonderwijs in samenhang vormgeven en waarom bepaalde keuzes zijn

<sup>1</sup> De steekproef van so-leerlingen beperkt zich tot leerlingen uit voormalig cluster 4 (leerlingen met psychische of gedragsproblemen). Voor meer informatie over de scholen en leerlingen in de steekproef, zie deel C hoofdstuk 1.

gemaakt. Ook is met geïnterviewde leerkrachten aan de hand van een concrete casus over het onderwerp vluchtelingen gesproken over de invulling van het burgerschapsonderwijs. Daarnaast werden in totaal 436 leerlingen geïnterviewd in groepen van 4 leerlingen. Het doel van de leerlinginterviews was om het door leerlingen waargenomen aanbod (received curriculum) in kaart te brengen. Bovendien is met de leerlingen de casus over vluchtelingen besproken om inzicht te krijgen in hoe zij denken over een aan burgerschap gerelateerd onderwerp.

**Tabel 1** Overzicht van scholen, leerkrachten, leerlingen in s(b)o waarvan gegevens over het burgerschapsonderwijs zijn geanalyseerd

		Vragenlijsten	Interviews
<b>sbo</b>	Scholen	53	34
	Schoolleiders	47	32
	Leerkrachten	95	57
	Leerlingen	980	280 (in groepen van 4)
<b>so</b>	Scholen	32	26
	Schoolleiders	31	26
	Leerkrachten	67	26
	Leerlingen	544	156 (in groepen van 4)

Het hoofdonderzoek en het verdiepend onderzoek vonden plaats in het voorjaar van 2021, na de tweede scholensluiting als gevolg van de coronapandemie. Op basis van beide onderzoeken is het mogelijk een representatief beeld te schetsen van het burgerschapsonderwijs en de burgerschapscompetenties van leerlingen.

In dit hoofdstuk beschrijven we eerst algemene kenmerken van het burgerschapsonderwijs op school, zoals de visie op burgerschapsonderwijs, de sturing vanuit de schoolleiding op burgerschap en de invulling van het burgerschapsonderwijs op scholen. Vervolgens gaan we in op het onderwijsaanbod in de klas. Zo beschrijven we bijvoorbeeld hoeveel tijd leerkrachten aan burgerschap besteden, welke doelen worden nagestreefd en welke werkvormen voor burgerschapsonderwijs worden gehanteerd. Tot slot beschrijven we hoe wordt omgegaan met seksuele diversiteit en in hoeverre het burgerschapsonderwijs is beïnvloed door de coronacrisis. Wanneer we spreken van een verschil tussen sbo en so of tussen schoolleiders en leerkrachten, betreft dit een significant verschil). Waar mogelijk maken we ook de vergelijking met de resultaten uit het peilingsonderzoek naar burgerschapsvorming in het bo (Inspectie van het Onderwijs, 2022). We vermelden daarbij zowel overeenkomsten als significante verschillen in het burgerschapsonderwijs tussen het sbo en so enerzijds en het bo anderzijds<sup>2</sup>. Meer informatie over de opzet en de uitvoering van het onderzoek en de inhoud van de vragenlijsten is te vinden in hoofdstuk 1 van deel C in dit rapport.

## 1.1 Randvoorwaarden en sturing

Schoolleiders en leerkrachten hebben vragen beantwoord over de aanwezigheid van een (gedocumenteerde) visie op het burgerschapsonderwijs, de sturing op de organisatie van het burgerschapsonderwijs, het belang van burgerschapsvorming en de overeenstemming over burgerschapsvorming en de invulling ervan met verschillende betrokkenen binnen en buiten de school.

### 1.1.1 Visie op het burgerschapsonderwijs

Een visie op burgerschapsonderwijs geeft vorm en richting aan dit onderwijs. Aan zowel schoolleiders als leerkrachten is gevraagd in hoeverre op hun school sprake is van een (gedocumenteerde) visie op burger-

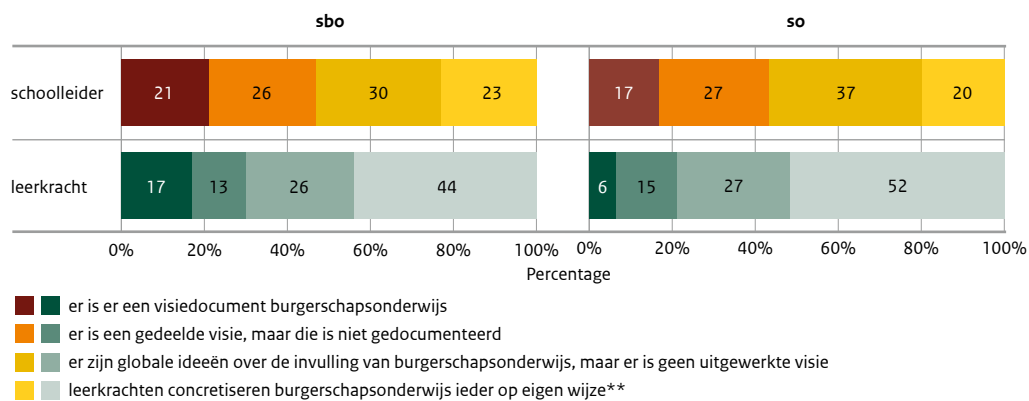
<sup>2</sup> Voor meer informatie over de effectgrootte van de genoemde verschillen, zie het technisch rapport (Inspectie van het Onderwijs, 2023).

schapsonderwijs. Zij konden kiezen uit een aantal antwoorden, variërend van het laten invullen van het burgerschapsonderwijs door individuele leerkrachten tot de aanwezigheid van een visiedocument voor burgerschapsonderwijs (zie figuur 1.1.1a).

Op ongeveer een derde van de sbo- en so-scholen zijn er volgens de schoolleiders globale ideeën over de invulling van het burgerschapsonderwijs (sbo 30%; so 37%). De leerkrachten van de sbo- en so-scholen geven echter overwegend aan dat zij burgerschap op een eigen wijze concretiseren (sbo 44%; so 52%). Alleen in het so is dit verschil tussen schoolleiders en leerkrachten betekenisvol.

Vergelijken we deze resultaten met het basisonderwijs (bo), dan zien we dat leerkrachten in het bo minder vaak het burgerschapsonderwijs op hun eigen wijze concretiseren (25%) dan de leerkrachten in het s(b)o.

**Figuur 1.1.1a Aanwezigheid van een (gedocumenteerde) visie op burgerschapsonderwijs (schoolleidersvragenlijst  $n_{sbo}=47$ ,  $n_{so}=30$ ; leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo}=88$ ,  $n_{so}=62$ )**



\*\* significant verschil tussen schoolleiders en leerkrachten

In de interviews gaf het merendeel van de schoolleiders aan een visie op burgerschap te hebben. Zij omschrijven die visie meestal in (soortgelijke) bewoordingen als: 'leerlingen helpen om competent, zelfstandig en zelfredzaam te functioneren in een (multiculturele) samenleving en te weten wat er speelt in die samenleving'. Vaak wordt ook de sociaal-emotionele ontwikkeling en de weerbaarheid van leerlingen genoemd, net als een respectvolle houding en begrip naar andere mensen. Overeenkomstig het beeld uit de vragenlijsten kunnen we deze visie beschouwen als een globale visie op burgerschapsonderwijs, ook omdat de schoolleiders zelf aangeven dat hun visie niet expliciet is geformuleerd, maar onderdeel is van de algemene visie van de school of de visie op de sociaal-emotionele ontwikkeling. De visie is volgens de interviews in ongeveer de helft van de gevallen opgenomen in het schoolplan en/of de schoolgids. Ook wordt het strategisch plan, een (apart) beleidsdocument of protocol genoemd.

### 1.1.2

#### Sturing op de organisatie van het burgerschapsonderwijs

In de interviews is met schoolleiders vervolgens doorgesproken over hun sturing op de organisatie van het burgerschapsonderwijs. Schoolleiders geven aan dat de leerkrachten veel aandacht geven aan burgerschapsonderwijs, maar vinden ook dat het aanbod nog verder moet worden gestructureerd en doelmatig moet worden vormgegeven. Burgerschapsonderwijs krijgt net als in het basisonderwijs vooral vorm in de schoolcultuur en het klasklimaat en via het bespreken van de actualiteit in de klas.

Ook bijna alle leerkrachten geven in de interviews aan dat hun schoolleider aanstuurt op een uniform schoolklimaat. Dat is volgens de leerkrachten vooral terug te zien in de omgang met leerlingen en de relaties tussen de leerlingen onderling. Zij geven verder vooral aan, in lijn met de uitkomsten van de vragenlijst in figuur 1.1.1a, dat zij ieder op een eigen wijze het burgerschapsonderwijs vormgeven. Gezien de gedragsproblematiek bij hun leerlingen is er voornamelijk aandacht voor sociale vaardigheden en voor normen en waarden. Er is minder sprake van kennisoverdracht op het gebied van burgerschap.

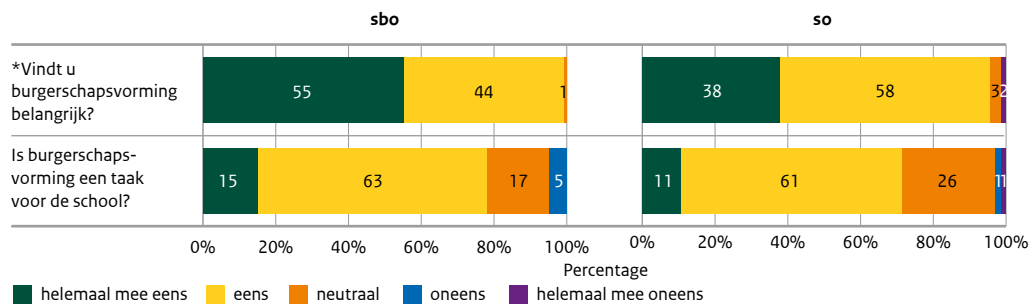
In de interviews met de schoolleiders is ook gesproken over de sturing door het bestuur op het onderwijs in burgerschapsvorming. Ongeveer de helft van de schoolleiders geeft aan dat het bestuur een visie heeft op burgerschapsvorming en die ook actief uitdraagt. De andere helft van de besturen heeft geen visie op burgerschapsonderwijs óf deze is onbekend bij de schoolleider.

### 1.1.3

#### Belang van burgerschapsvorming

Leerkrachten hebben vragen beantwoord over het belang van burgerschap en in hoeverre zij burgerschapsonderwijs een taak van de school vinden. In figuur 1.1.3a is te zien dat leerkrachten burgerschap belangrijk vinden. Vooral in het sbo vinden nagenoeg alle leerkrachten burgerschap (heel) belangrijk; in het so ligt dit percentage ook hoog maar lager dan in het sbo (sbo 99%; so 95%). De mate waarin leerkrachten vinden dat burgerschapsonderwijs een taak is van de school verschilt iets meer. Ongeveer 2 op de 10 leerkrachten heeft hierover geen mening, maar nog altijd vindt zo'n driekwart van de leerkrachten burgerschapsonderwijs een taak van de school ((helemaal) mee eens: sbo 78%; so 71%). Dit beeld komt overeen met het beeld in het bo.

**Figuur 1.1.3a** Opvattingen van leerkrachten over burgerschapsonderwijs (leerkrachtvragenlijst,  $n_{sbo}=94$ ;  $n_{so}=66$ )



\* significant verschil tussen sbo en so

In de interviews geeft bijna de helft van de s(b)o-schoolleiders aan dat de leerdoelen voor burgerschapsvorming meer aandacht krijgen dan de leerdoelen van andere leergebieden (zoals taal en rekenen). Leerkrachten hebben hierover een andere mening: het grootste deel zegt dat er juist weinig aandacht is voor burgerschapsvorming in vergelijking met andere leergebieden.

### 1.1.4

#### Overeenstemming over het burgerschapsonderwijs

In de voorgaande paragrafen spraken we over visie en sturing op het gebied van burgerschapsvorming. De vraag is echter ook in hoeverre deze visie binnen de school wordt gedeeld en in hoeverre opvattingen over burgerschap overeenkomen. Schoolleiders en leerkrachten hebben aan de hand van stellingen in de vragenlijst aangegeven:

- in hoeverre er volgens hen sprake is van een gedeelde visie op burgerschap met het bestuur;
- in welke mate er overeenstemming is over burgerschap binnen de school;
- in welke mate zij inzicht hebben in de opvattingen van leerlingen en ouders.

Sommige stellingen zijn alleen aan schoolleiders voorgelegd en andere zijn alleen aan leerkrachten voorgelegd.

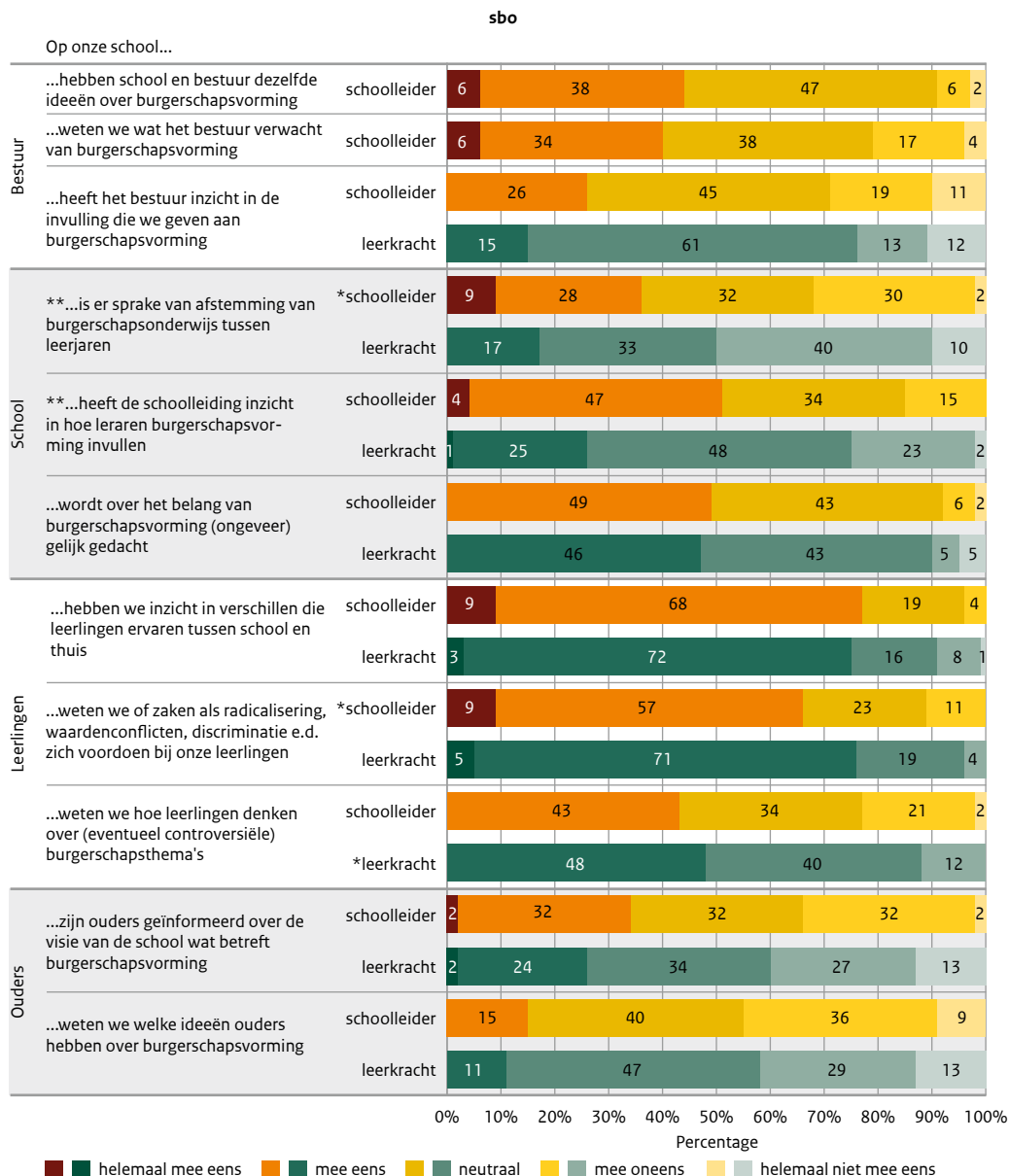
Over het algemeen zijn schoolleiders en leerkrachten gematigd positief over de mate van overeenstemming over wat burgerschapsonderwijs inhoudt en hoe dit vorm krijgt (respectievelijk 3,1 en 3,3 op een schaal van 1 tot 5 voor leerkrachten en schoolleiders). In het sbo liggen de scores van leerkrachten en schoolleiders wat dichter bij elkaar dan in het so.

Op basis van de onderliggende stellingen (zie figuur 1.1.4a) zien we dat zowel schoolleiders als leerkrachten in het sbo en so redelijk inzicht hebben in hoe leerlingen de verschillen tussen thuis en school ervaren ((helemaal) mee eens: schoolleiders sbo 77%; so 93%, leerkrachten sbo 75%; so 67%). Nauwelijks zicht hebben zij op de ideeën die ouders hebben over burgerschapsvorming en de opvattingen van leerlingen over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's (respectievelijk helemaal mee eens: schoolleiders sbo beide 0%; so 3,2% en 6,5%, leerkrachten sbo beide 0%; so beide 0%).

Onder andere over de afstemming die plaatsvindt over burgerschapsonderwijs tussen leerjaren is verdeeldheid tussen de schooltypen maar ook binnen de scholen: een derde van de schoolleiders in het sbo is van mening dat die afstemming plaatsvindt tegenover ruim de helft van de schoolleiders in het so. Ongeveer een vijfde van de leerkrachten onderschrijft het beeld van de schoolleiders over afstemming ((helemaal) mee eens: schoolleider sbo 36%; so 55%, leerkrachten sbo 17%; so 23%).

Ook in de interviews met de leerkrachten kwam naar voren dat zij van mening zijn dat er in de meerderheid van de gevallen weinig of geen afstemming plaatsvindt over onderwijsactiviteiten tussen leerjaren. Dit raakt aan de individuele vormgeving van burgerschapsonderwijs door leerkrachten die we ook in paragraaf 1.1.1 beschreven. Wel is er vaak schoolbrede afstemming op het gebied van gebruikte methoden of het (ad hoc) aanklaarten van maatschappelijke onderwerpen.

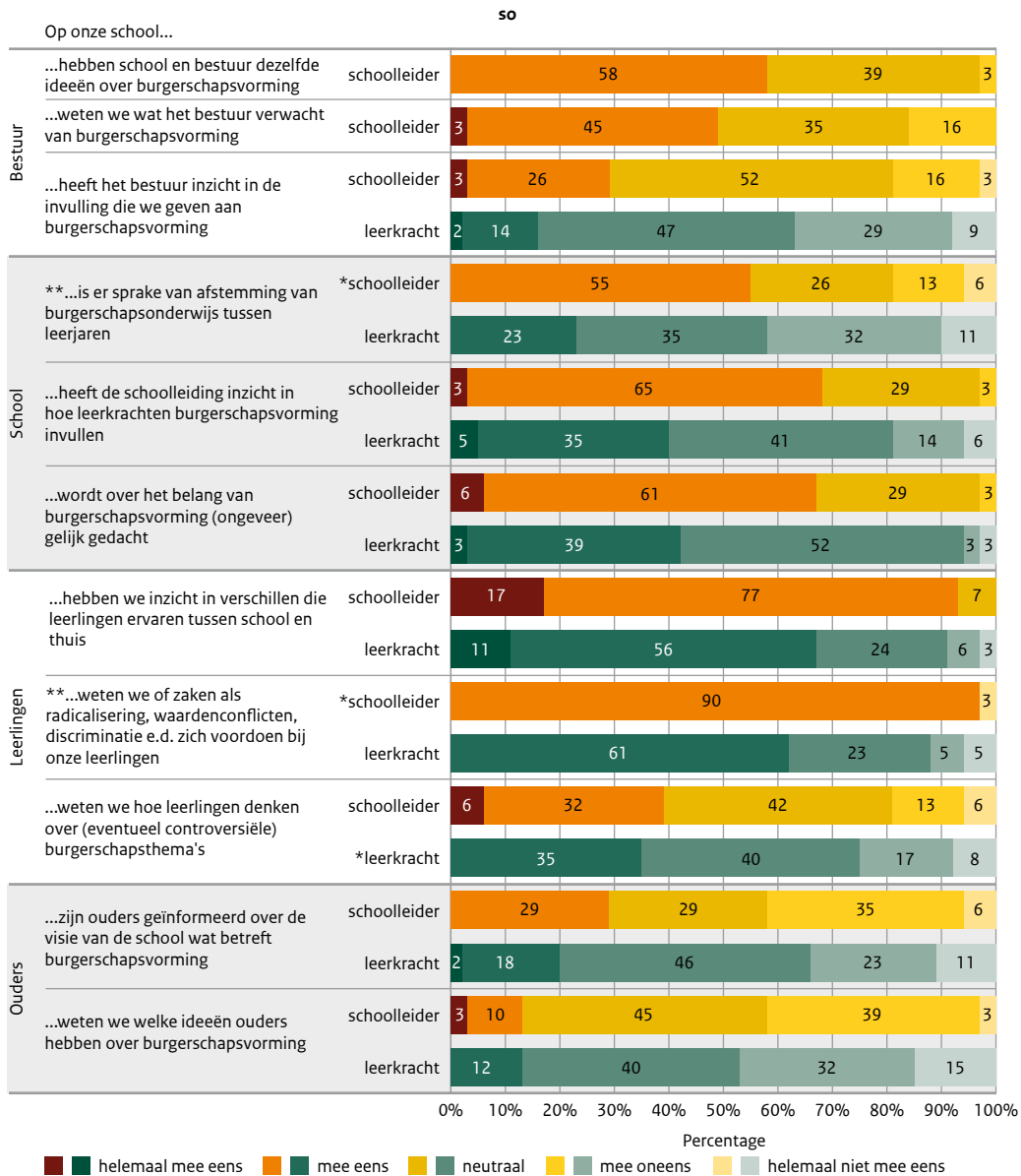
**Figuur 1.1.4a-1 Mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs (so schoolleidersvragenlijst n<sub>sbo</sub>=47; n<sub>so</sub>=30, so leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=88; n<sub>so</sub>=62).**



\* significant verschil tussen sbo en so

\*\*significant verschil tussen schoolleiders en leerkrachten

**Figuur 1.1.4a-2 Mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs (so schoolleidersvragenlijst  $n_{sbo} = 47$ ;  $n_{so} = 30$ , so leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo} = 88$ ;  $n_{so} = 62$ ).**



Als we de overeenstemming over het burgerschapsonderwijs in het s(b)o vergelijken met het bo, zien we dat de s(b)o-schoonleiders vergelijkbare meningen hebben als de bo-schoonleiders, behalve over de mate waarin de schoolleiding inzicht denkt te hebben in hoe de leraren burgerschapsvorming invullen. Schoonleiders in het bo zijn sterker van mening dat zij dat inzicht hebben dan de schoonleiders in het s(b)o (helemaal mee eens: sbo 4%; so 3%; bo 12%).

## 1.2

### Organisatie en invulling van het burgerschapsonderwijs

Hoe ziet de organisatie van het burgerschapsonderwijs eruit? Schoonleiders en leerkrachten hebben vragen beantwoord over de mate van uitwerking van het burgerschapsonderwijs op hun school. De mate waarin het burgerschapsonderwijs is uitgewerkt, kan blijken uit een centrale coördinatie van het burgerschaps-

onderwijs, uit de inbedding ervan in de schoolorganisatie en uit concretisering van het burgerschapsonderwijs door middel van afspraken over activiteiten voor burgerschapsvorming.

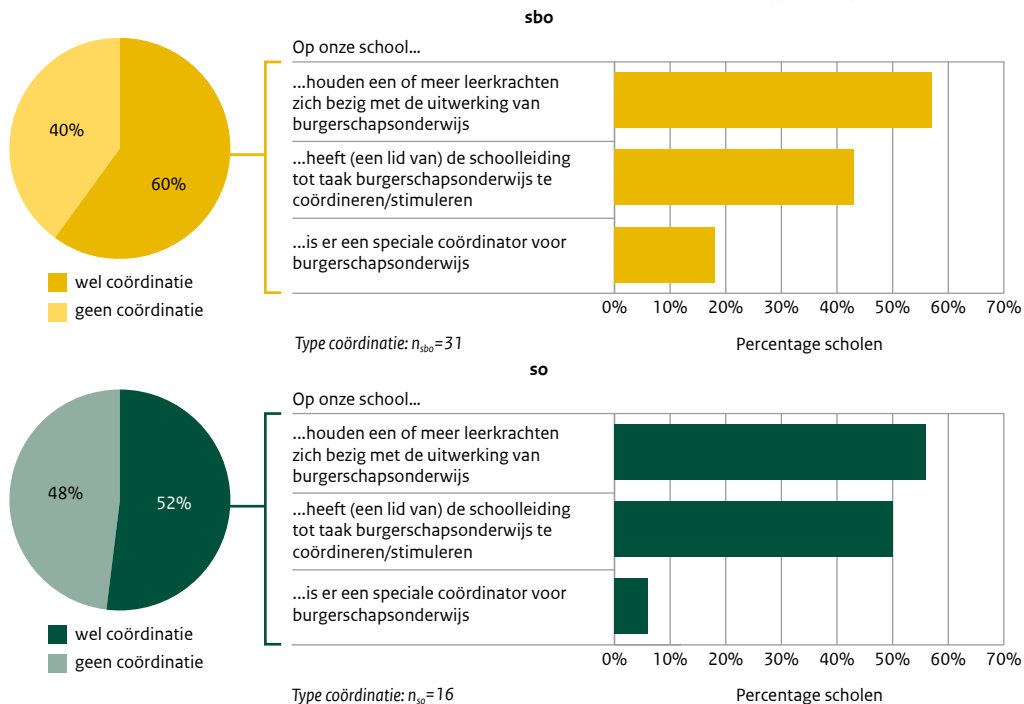
### 1.2.1 Coördinatie van het burgerschapsonderwijs

Aan de schoolleiders werden 3 stellingen over de coördinatie van het burgerschapsonderwijs op hun school voorgelegd (zie figuur 1.2.1a). Zij konden meerdere antwoorden aankruisen.

Op ongeveer twee vijfde tot de helft van de s(b)o-scholen is geen sprake van coördinatie van het burgerschapsonderwijs (sbo 40%; so 48%). Op de scholen waar wel sprake is van coördinatie, geeft iets meer dan de helft van de schoolleiders aan dat 1 of meer leerkrachten zich bezighouden met de uitwerking van het burgerschapsonderwijs (sbo 57%; so 56%). Een speciale coördinator is er veel minder vaak (sbo 18%; so 6%).

In het reguliere basisonderwijs (bo) zagen we dat meer schoolleiders aangaven dat (een lid van) de schoolleiding de taak heeft om het burgerschapsonderwijs te coördineren en/of te stimuleren (bo 68%).

**Figuur 1.2.1a Coördinatie van het burgerschapsonderwijs (schoolleidersvragenlijst: n<sub>sbo</sub>=47; n<sub>so</sub>=31)**



### 1.2.2 Inbedding van het burgerschapsonderwijs

Om zicht te krijgen op de mate waarin het burgerschapsonderwijs is uitgewerkt, is aan schoolleiders en leerkrachten in de vragenlijst gevraagd naar de mate waarin de school burgerschapsonderwijs inbedt in de gehele organisatie van de school. Bij elke stelling konden zij aangeven in hoeverre deze op hun school van toepassing is (zie figuur 1.2.2a). Over het algemeen is er een zekere mate van inbedding van burgerschap in de organisatie van de s(b)o-scholen (respectievelijk 2,9 en 2,8 op een schaal van 1 tot 5 voor schoolleiders en leerkrachten). Er zijn geen verschillen tussen de beide schooltypen, maar binnen het sbo liggen de scores van leerkrachten en schoolleiders wat dichter bij elkaar dan binnen de so-scholen.

Ook de afzonderlijke stellingen laten geen duidelijke verschillen zien tussen de schooltypen of tussen de schoolleiders en leerkrachten. Burgerschapsonderwijs wordt door schoolleiders en leerkrachten bewust ingezet om ongewenst gedrag en ongewenste opvattingen bij de leerlingen (zoals pesten of racisme) te beïnvloeden ((helemaal) van toepassing: schoolleiders: sbo 72%; so 81%, leerkrachten: sbo 74%; so 87%). Ongeveer 1 op de 5 schoolleiders en leerkrachten in het s(b)o vindt het moeilijk om invulling te geven aan burgerschapsonderwijs ((helemaal) van toepassing schoolleiders: sbo 24%; so 19%, leerkrachten: sbo 24%;



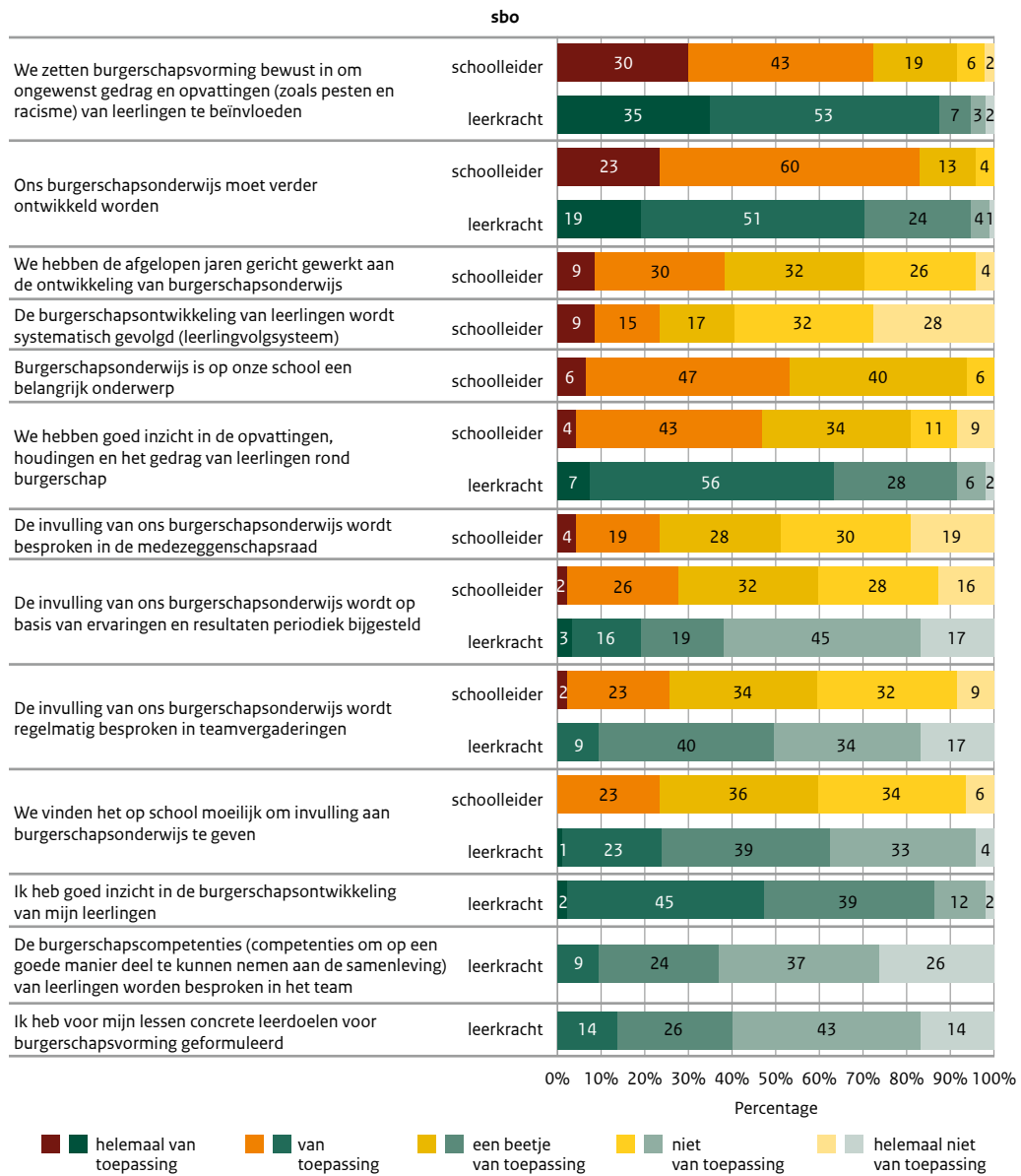
so 19%). Ook geeft het merendeel van de schoolleiders en leerkrachten aan dat het burgerschapsonderwijs verder ontwikkeld zou moeten worden ((helemaal) van toepassing: schoolleiders: sbo 83%; so 81%, leerkrachten: sbo 70%; so 66%).

We zien dat op ongeveer de helft van de s(b)o-scholen:

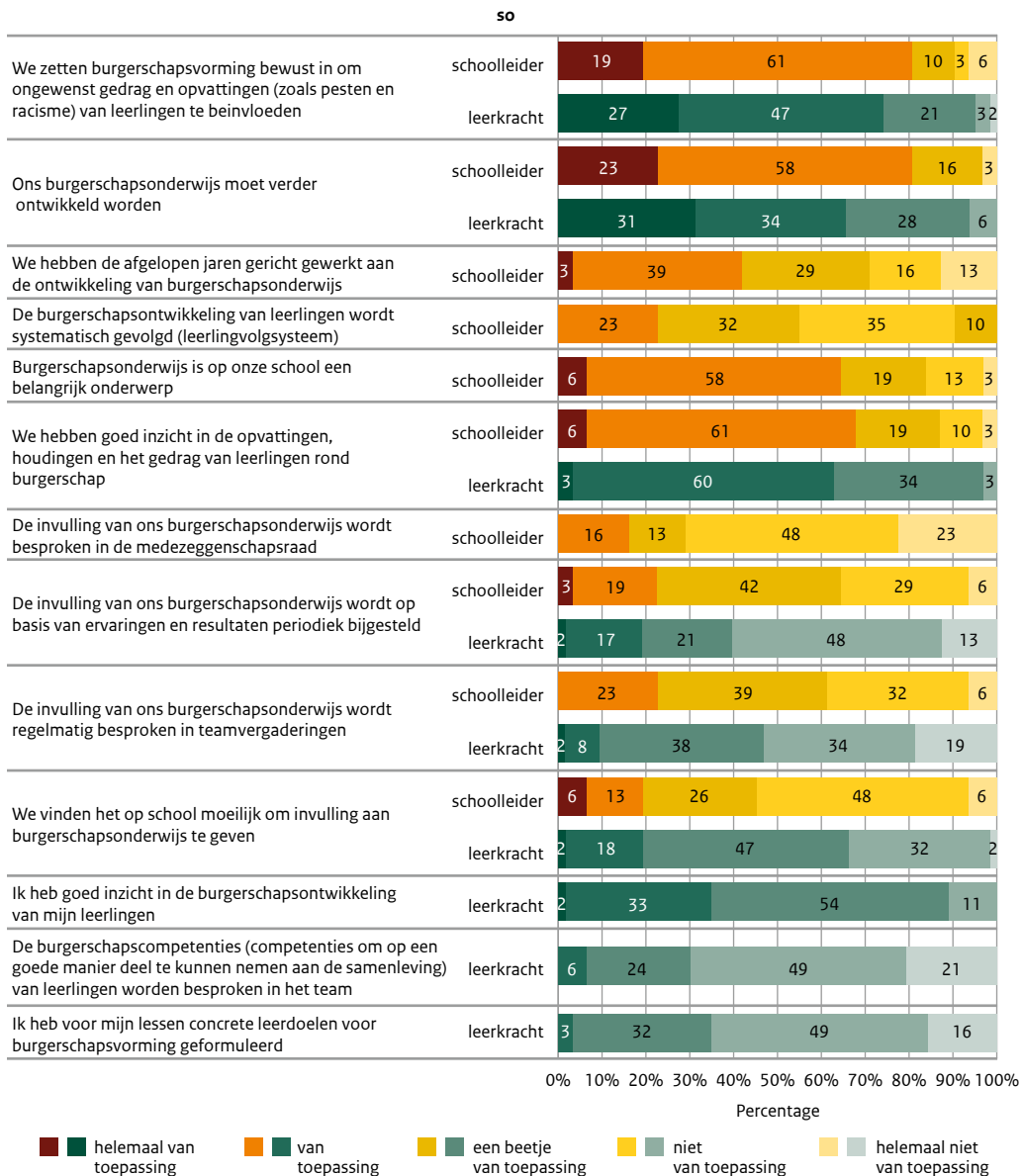
- geen bespreking van burgerschapscompetenties plaatsvindt in het team;
- geen periodieke bijstelling van het burgerschapsonderwijs plaatsvindt op basis van ervaring en resultaten;
- geen concrete doelen worden geformuleerd voor burgerschapsvorming;
- geen bespreking plaatsvindt van de invulling van burgerschapsonderwijs in teamvergaderingen;
- het systematisch volgen van de burgerschapsontwikkeling van leerlingen niet plaatsvindt;
- geen bespreking plaatsvindt van de invulling van het burgerschapsonderwijs met de medezeggenschapraad.

In vergelijking met het bo zien we dat schoolleiders vergelijkbare meningen hebben, behalve over de mate waarin het burgerschapsonderwijs verder moet worden ontwikkeld: schoolleiders in het s(b)o zijn daar meer van overtuigd dan in het bo (schoolleiders bo 64%). Over het algemeen genomen zijn bo-leerkrachten het sterker eens met de stellingen dan leerkrachten in het s(b)o. In het bo worden bijvoorbeeld de burgerschapscompetenties en de invulling van het burgerschapsonderwijs vaker in het team besproken, of is het onderdeel van teamvergaderingen (respectievelijk bo schoolleiders beide stellingen 55%, leerkrachten 60% en 55%).

**Figuur 1.2.2a-1 Mate waarin de school burgerschapsonderwijs inbedt in de gehele organisatie (schoolleidersvragenlijst n<sub>sbo</sub>=47; n<sub>so</sub>=31, leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=95; n<sub>so</sub>=65)**



**Figuur 1.2.2a-2 Mate waarin de school burgerschapsonderwijs inbedt in de gehele organisatie (schoolleiders-vragenlijst  $n_{sbo}=47$ ;  $n_{so}=31$ , leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo}=95$ ;  $n_{so}=65$ )**



### 1.2.3

#### Concretisering van het burgerschapsonderwijs

De mate waarin het burgerschapsonderwijs op schoolniveau is uitgewerkt, kan blijken uit concrete afspraken over activiteiten voor burgerschapsvorming, de formulering van leerdoelen of leerlijnen en/of evaluatie van het burgerschapsonderwijs (zie figuur 1.2.3a). In de vragenlijst konden de leerkrachten aankruisen in hoeverre op hun school sprake is van concretisering van het burgerschapsonderwijs.

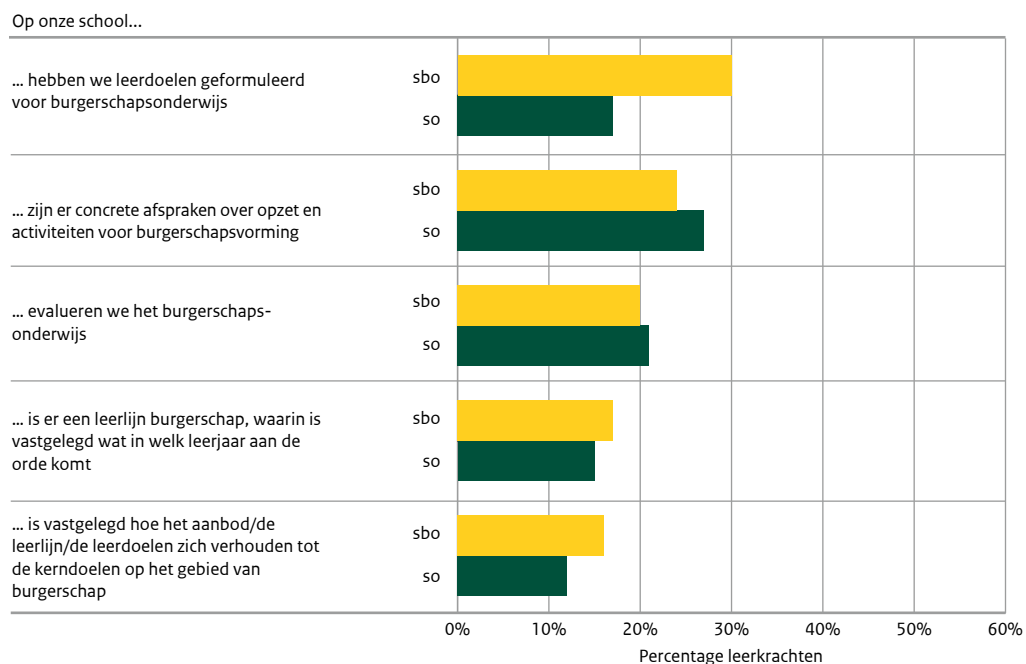
Over het algemeen is er een redelijke mate van concretisering van het burgerschapsonderwijs (1,2 op een schaal van 1 (ja) tot 2 (nee)). Er zijn geen duidelijke verschillen tussen sbo- en so-scholen. In het bo zijn leerkrachten en schoolleiders positiever over de mate van concrete uitwerking van het burgerschapsonderwijs dan de leerkrachten in het s(b)o<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Deze vraag is per abuis niet voorgelegd aan s(b)o-schoonleiders en kon daarom niet worden getoetst.

Op ongeveer een kwart van de scholen worden concrete afspraken gemaakt over de opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming (sbo 24%; so 27%). Het minst vaak is er sprake van het vastleggen hoe het aanbod zich verhoudt tot de kerndoelen (sbo 16%; so 12%). Leerkrachten in het so en sbo verschillen in hun scores op deze stellingen niet van elkaar.

Ten opzichte van het bo zijn er wel verschillen: bo-leerkrachten geven iets vaker aan dat er op hun school concrete afspraken worden gemaakt over de opzet en activiteiten voor burgerschap (bo 38%).

**Figuur 1.2.3a Organisatie van burgerschapsonderwijs volgens afspraken, leerdoelen en/of evaluatie (leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo}=89-91$ ;  $n_{so}=65-66$ )**



## 1.3 Onderwijsaanbod

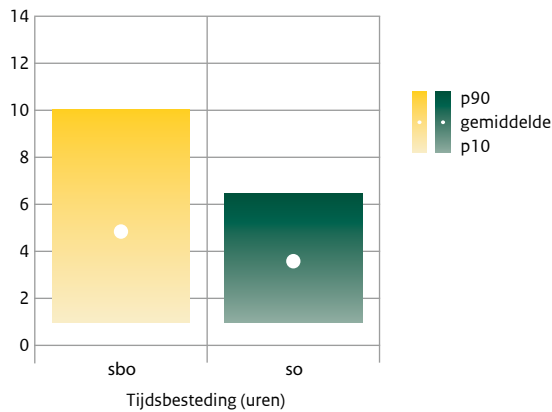
Onderstaande paragraaf gaat in op het onderwijsaanbod, waarbij verschillende onderzoeksvragen aan de orde komen. Hoeveel tijd besteden scholen bijvoorbeeld aan burgerschapsonderwijs? En op welke manier geven zij vorm aan burgerschap en aan welke doelen besteden zij aandacht? Welke lesmaterialen en werkvormen hanteren leerkrachten, en hoe betrekken zij de leerlingen bij hun lessen en houden zij de leerresultaten van hun leerlingen bij?

### 1.3.1 Tijdsbesteding

We vroegen de leerkrachten hoeveel tijd zij besteden aan burgerschapsonderwijs (zie figuur 1.3.1a). Leerkrachten in het s(b)o zeggen hier gemiddeld ongeveer 4 uur per week aan te besteden (sbo 4 uur en 14 minuten; so 3 uur en 3 kwartier). De 10% van de leerkrachten die de meeste tijd aan burgerschapsonderwijs besteedt, doet dat in het sbo ten minste 10 uur per week en in het so bijna 6 uur en een kwartier per week of meer. De 10% van de leerkrachten die de minste tijd aan burgerschapsonderwijs besteedt, doet dat in beide schooltypen 1 uur of minder per week. De helft van de sbo-leerkrachten besteedt 3 uur of meer per week aan burgerschapsonderwijs; in het so is dit 2,5 uur of meer.

In het bo besteden de leerkrachten ook gemiddeld 4 uur per week aan burgerschapsonderwijs. Net als in het so besteedt de helft van de bo-leerkrachten 2,5 uur of meer per week aan burgerschapsonderwijs.

**Figuur 1.3.1a** Gemiddelde tijdsbesteding voor burgerschapsonderwijs in uren



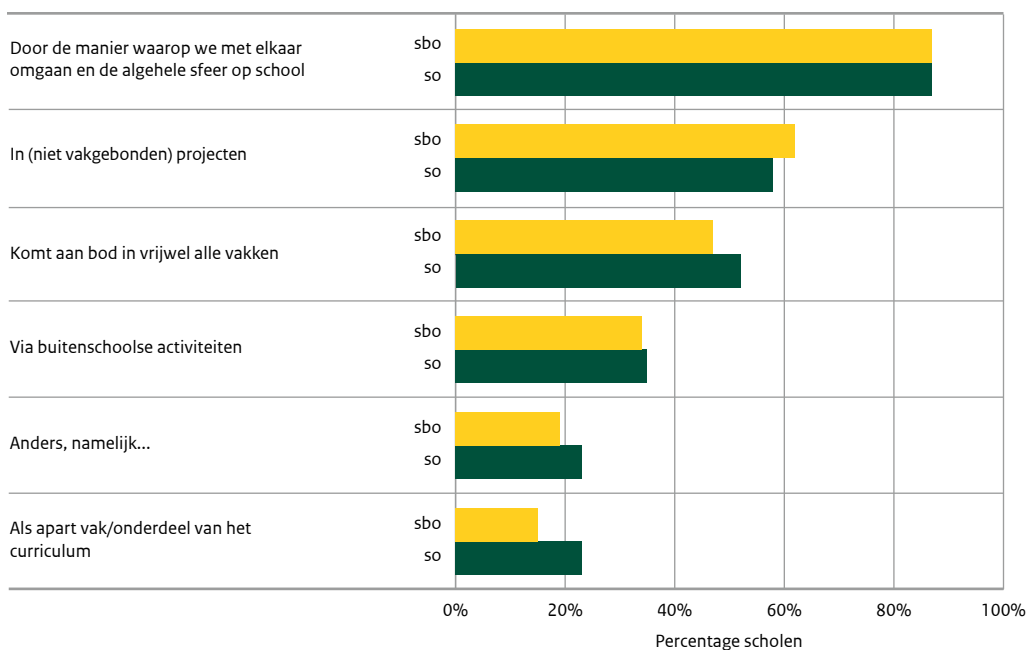
### 1.3.2

#### Type aanbod

Schoolleiders hebben in de vragenlijst aangegeven op welke manier burgerschap op hun school wordt aangeboden (zie figuur 1.3.2a). Zij konden bij deze vraag meerdere antwoorden aankruisen. De meeste schoolleiders in het sbo en so geven aan dat burgerschapsonderwijs (onder andere) aan bod komt door de manier waarop er met elkaar wordt omgegaan en de algehele sfeer op school (beide 87%). Ruim de helft geeft (ook) aan dat burgerschapsonderwijs wordt vormgegeven in (niet-vakgebonden) projecten (sbo 62%; so 58%). Het vormgeven van burgerschap als een apart vak of als apart onderdeel van het curriculum komt in het s(b)o het minst voor (sbo 15%; so 23%).

Dit beeld komt in algemene zin overeen met de wijze waarop burgerschap in het bo wordt aangeboden. Wel geven schoolleiders in het bo vaker dan schoolleiders in het s(b)o aan dat het aanbod wordt vormgegeven door de manier waarop er met elkaar wordt omgegaan en de algehele sfeer op school en via buitenschoolse activiteiten (bo, respectievelijk: 97% en 52%).

**Figuur 1.3.2a** Type aanbod (schoolleidersvragenlijst  $n_{sbo}=47$ ;  $n_{so}=31$ )

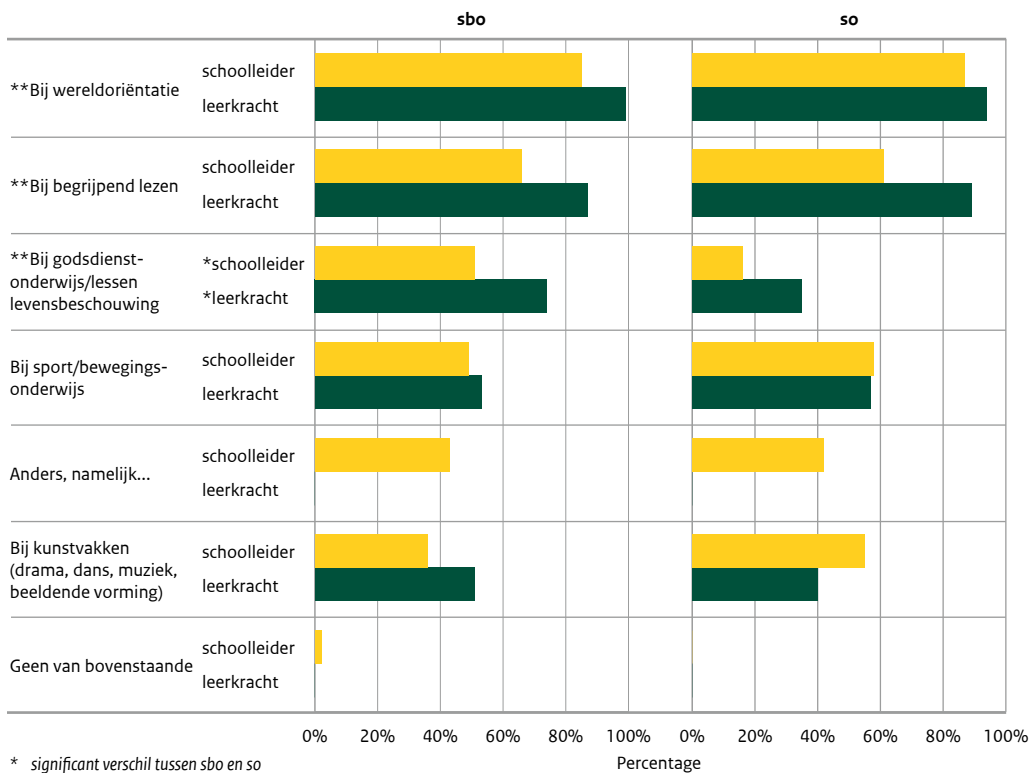


Daarnaast kregen schoolleiders en leerkrachten de vraag bij welke vakken burgerschap aan bod komt (zie figuur 1.3.2b). Een klein percentage van de schoolleiders in het sbo gaf aan dat burgerschap niet aan bod komt in de voorgelegde vakken (sbo 2%, so 0%; deze optie is niet voorgelegd aan leerkrachten). Zowel schoolleiders als leerkrachten geven aan dat burgerschap het meest aan bod komt bij wereldoriëntatie. Schoolleiders in het sbo geven dit vaker aan dan schoolleiders in het so (schoolleiders sbo 87%; so 85%, leerkrachten sbo 99%; so 94%). Daarnaast valt op dat in het sbo ruim de helft van de schoolleiders en meer dan driekwart van de leerkrachten aangeeft dat burgerschap aan bod komt in de lessen begrijpend lezen en levensbeschouwing. Ook in het so komt burgerschap vaak aan bod bij begrijpend lezen, maar gebeurt dit in lessen levensbeschouwing minder vaak. Nog geen vijfde van de so-schoolleiders en ongeveer een derde van de so-leerkrachten zegt dat burgerschap in deze lessen aan bod komt (respectievelijk voor begrijpend lezen en levensbeschouwing schoolleiders sbo 66% en 51%; so 61% en 16%, leerkrachten sbo 87% en 74%; so 89% en 35%).

Schoolleiders en leerkrachten in het sbo verschillen meer van mening over de lessen waarin burgerschap aan bod komt dan in het so. Leerkrachten in het sbo zijn sterker dan hun schoolleiders van mening dat burgerschap aan bod komt in de lessen wereldoriëntatie, levensbeschouwing en begrijpend lezen. In het so wordt alleen verschillend gedacht over de mate waarin burgerschap in de lessen begrijpend lezen aan bod komt.

Vergelijken we de resultaten met de uitkomsten van de peiling burgerschap einde basisonderwijs, dan zien we dat burgerschap in het so tijdens de lessen levensbeschouwing minder aan bod komt dan in het bo volgens zowel schoolleiders als leerkrachten (bo-schoolleiders 82% en -leerkrachten 79%). Hetzelfde beeld zien we ook bij wereldoriëntatie, al is dit alleen van toepassing op het beeld dat schoolleiders schetsen en verschilt dit voor leerkrachten niet (bo-schoolleiders 97% en -leerkrachten 99%).

**Figuur 1.3.2b Vakken waarin burgerschap aan bod komt (schoolleidersvragenlijst n<sub>sbo</sub> = 47; n<sub>so</sub> = 31, leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub> = 94; n<sub>so</sub> = 65)**



Schoolleiders en leerkrachten hebben tijdens de interviews gesproken over hoe zij de leerlingen een oefenplaats bieden voor burgerschap. Op basis van deze antwoorden is een inschatting gemaakt van de mate waarin sprake is van de school als oefenplaats voor burgerschap. In de meeste gevallen is de inschatting, dat de school leerlingen in sterke mate een oefenplaats biedt voor burgerschap. Als voorbeelden worden vooral de veilige en open sfeer in de klas genoemd, het leren discussiëren over controversiële thema's en het hebben van eigen inbreng over de activiteiten in de klas. Leerkrachten noemen aanvullend nog het meedenken en participeren in de overlegstructuur van de school (bijvoorbeeld via de leerlingenraad).

### 1.3.3 Doelen van het burgerschapsonderwijs

#### Inhoud en type leerdoelen voor burgerschapsonderwijs

In de vragenlijst is aan de schoolleiders de vraag voorgelegd voor welke onderwerpen op het gebied van burgerschap op hun school leerdoelen zijn gesteld. Dit betrof 3 typen leerdoelen, namelijk:

- leerdoelen met betrekking tot het omgaan met verschillen;
- leerdoelen met betrekking tot persoonsvorming en sociale omgang;
- leerdoelen met betrekking tot maatschappelijke betrokkenheid (hierna: maatschappelijke leerdoelen).

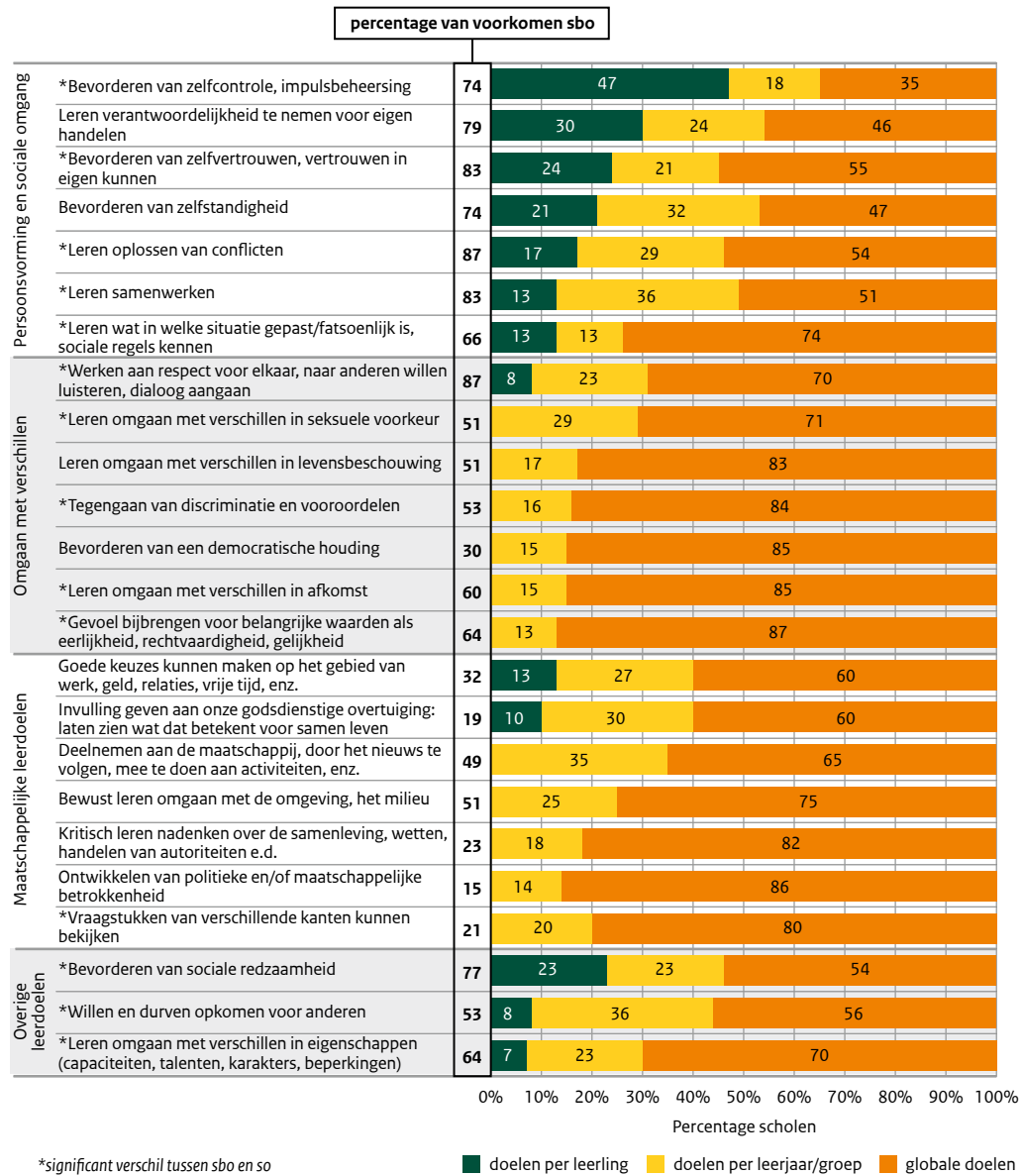
De overige leerdoelen waren niet onder te brengen in een van deze categorieën (in figuur 1.3.3a 'overige leerdoelen'). Bij elk aangekruist doel konden zij vervolgens aangeven of dit globale doelen, doelen per leerjaar of doelen per leerling betrof.

Figuur 1.3.3a geeft voor alle bevroegde leerdoelen aan hoe vaak deze voorkomen en in welke mate deze doelen zijn uitgewerkt in het sbo en so. Over het algemeen worden in het sbo en so het vaakst doelen gesteld voor persoonsvorming en sociale omgang, zoals 'het leren oplossen van conflicten' (87% en 90% in sbo en so). Dit type doelen komt in het so vaker voor dan in het sbo. Daarnaast zijn deze doelen binnen het so ook verder uitgewerkt. In het sbo zijn doelen op het gebied van persoonsvorming en sociale omgang meestal globaal gesteld en in het so zijn dit doelen op klas/groepsniveau.

Minder vaak worden er doelen gevormd voor het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en het omgaan met verschillen, zoals 'het werken aan respect voor elkaar' en 'bewust leren omgaan met het milieu'. Meestal gaat het hierbij ook hooguit om globale doelen.

Vergelijken we deze uitkomsten met het bo, dan zien we dat doelen voor persoonsvorming en sociale omgang vaker voorkomen in het s(b)o dan in het bo. In de mate van uitwerking van de doelen zijn er weinig verschillen tussen sbo, so en het bo. Alleen voor 'het bevorderen van sociale redzaamheid' en 'het bevorderen van zelfcontrole' worden in het s(b)o vaker doelen per leerling gesteld dan in het bo (waar dit in respectievelijk 13% en 33% van de gevallen wordt gedaan).

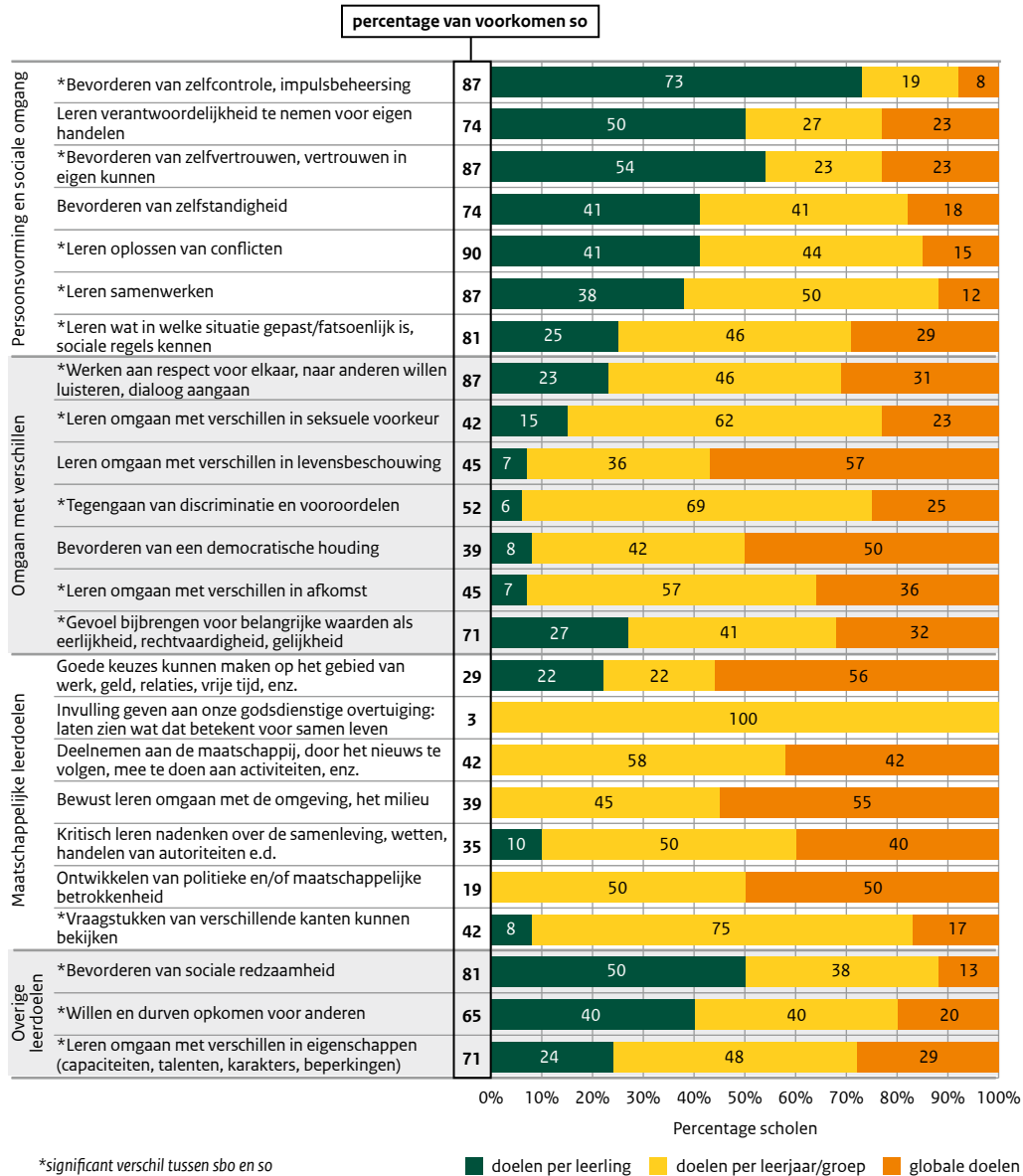
Figuur 1.3.3a-1 (schoolleidersvragenlijst n<sub>sbo</sub> =47; n<sub>so</sub> =31).



DEEL B



Figuur 1.3.3a-2 (schoolleidersvragenlijst  $n_{sbo}=47$ ;  $n_{so}=31$ ).



In de vragenlijst is vervolgens aan schoolleiders gevraagd op welke van de door hen aangekruiste doelen op hun school het accent wordt gelegd. Daarbij mochten de schoolleiders 5 doelen aankruisen. De 3 onderwerpen waarop het meest het accent wordt gelegd (niet in figuur) zijn volgens de schoolleiders:

1. 'het leren oplossen van conflicten' (vaker binnen so (81%) dan sbo (55%));
2. 'het bevorderen van zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen kunnen' (sbo 71%; so 63%);
3. 'werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan' (sbo 64%; so 63%).

In het bo werd eveneens het meest het accent gelegd op 'het werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, de dialoog aangaan' en 'het bevorderen van zelfvertrouwen en vertrouwen in eigen kunnen' (respectievelijk 75% en 57%).

Meer dan dat dit bij bo-scholen gebeurt, zien we dat s(b)o-scholen het accent leggen op het 'leren oplossen van conflicten' (so 81%, sbo 55% en bo 32%) en 'bevorderen van sociale redzaamheid' (so 44% sbo 40%, bo 22%). In het bo wordt juist meer accent gelegd op 'zelfstandigheid' (so 26%, sbo 21%, bo 39%) en 'bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu' (so 0%, sbo 7%, bo 18%).

### Leerdoelen voor burgerschapsvorming tijdens de les

De leerkrachten kregen in de vragenlijst dezelfde doelen voor burgerschap voorgelegd als de schoolleider. Aan hen werd gevraagd aan te kruisen in hoeverre zij aandacht aan deze doelen besteden in hun lessen (zie figuur 1.3.3b).

Leerkrachten zetten, net als schoolleiders, vooral in op doelen die gaan over persoonsvorming en sociale omgang en – in iets mindere mate – over het omgaan met verschillen. In het algemeen geldt dat er in het sbo meer aandacht is voor alle 3 de typen leerdoelen dan in het so. De verschillen zijn het grootst voor leerdoelen die betrekking hebben op het omgaan met verschillen.

Figuur 1.3.3b geeft per leerdoel aan hoeveel aandacht (helemaal niets tot heel veel) aan deze doelen wordt gegeven in het sbo en so.

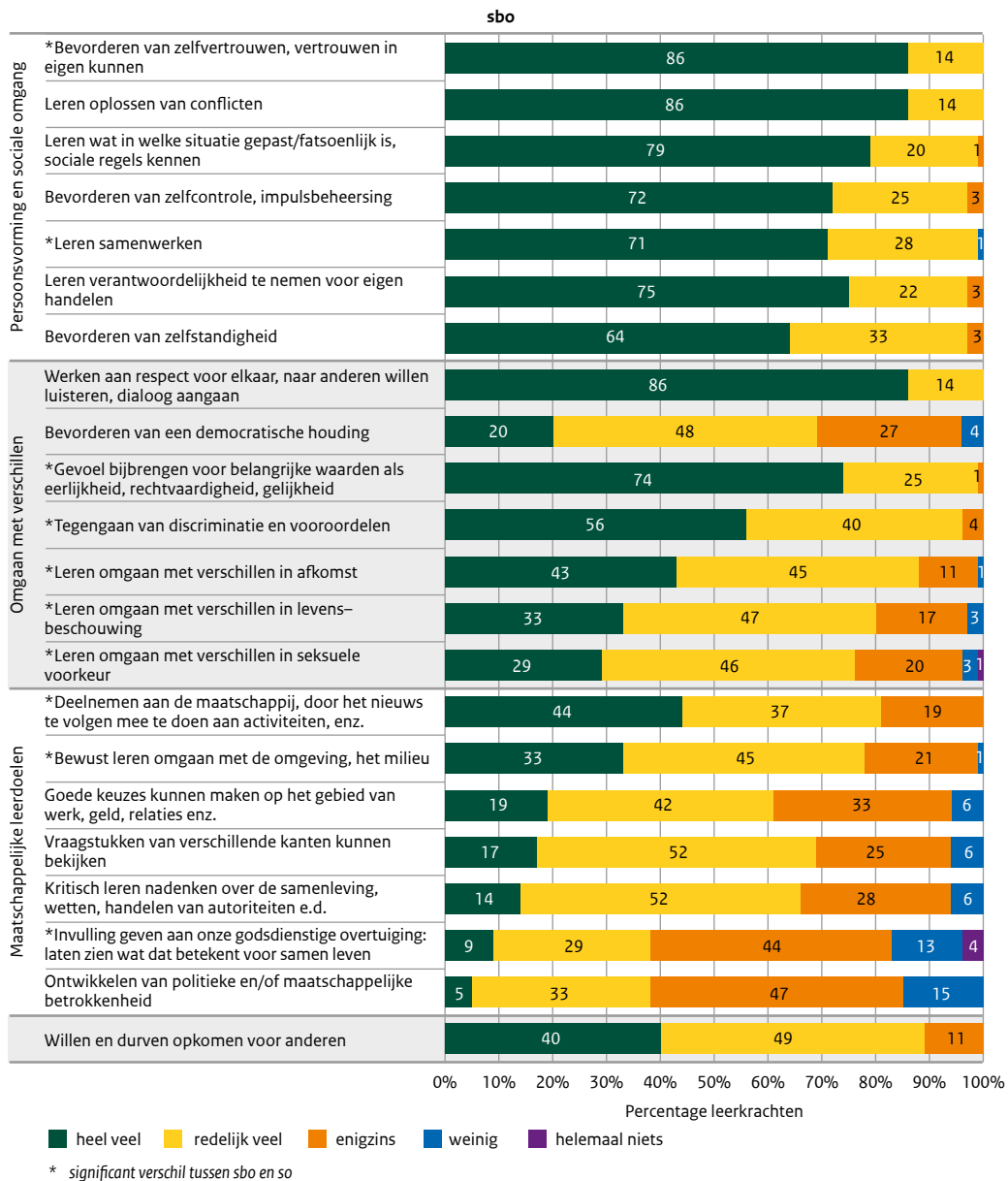
We zien veel overeenkomsten met de leerdoelen die schoolleiders als belangrijk hebben aangemerkt. Zo zien we dat leerkrachten vooral aandacht geven aan de leerdoelen 'het leren omgaan met conflicten' (persoonsvorming en sociale omgang), 'werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren en de dialoog aangaan' (omgaan met verschillen) en 'bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen' (persoonsvorming en sociale omgang).

In het sbo krijgen de doelen 'deelnemen aan de maatschappij door het nieuws te volgen, door mee te doen aan activiteiten, enzovoort' (maatschappelijke doelen) meer aandacht dan in het so. Datzelfde geldt voor alle doelen met betrekking tot het omgaan met verschillen. Voor het doel 'bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen' geldt juist dat het meer aandacht krijgt in het so dan in het sbo.

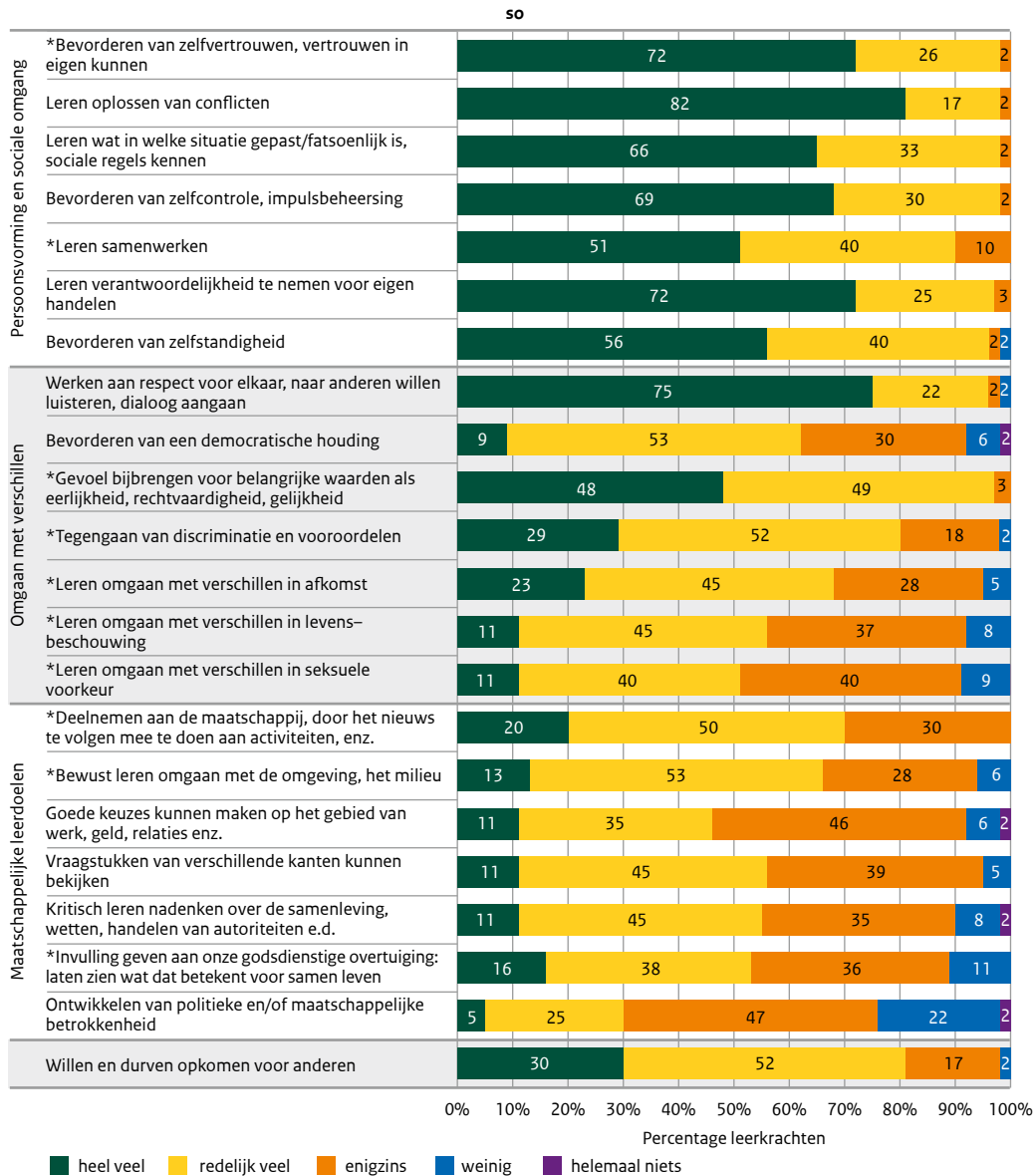
Vergelijken we deze uitkomsten met het bo, dan zien we dat er in het bo volgens de leerkrachten meer aandacht is voor maatschappelijke leerdoelen dan in het s(b)o.

Ook in de interviews kwam naar voren dat leerkrachten in de lessen over burgerschap vooral aandacht geven aan het omgaan met elkaar, het oplossen van conflicten en het openstaan voor andersdenkenden. Daarnaast zeggen ze veel aandacht te besteden aan waarden en normen.

Figuur 1.3.3b-1 Aandacht voor leerdoelen burgerschapsvorming in de les (leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo} = 42$ ;  $n_{so} = 27$ )



**Figuur 1.3.3b-2 Aandacht voor leerdoelen burgerschapsvorming in de les (leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub> =42; n<sub>so</sub> =27)**



\* significant verschil tussen sbo en so

### Vastleggen van leerdoelen

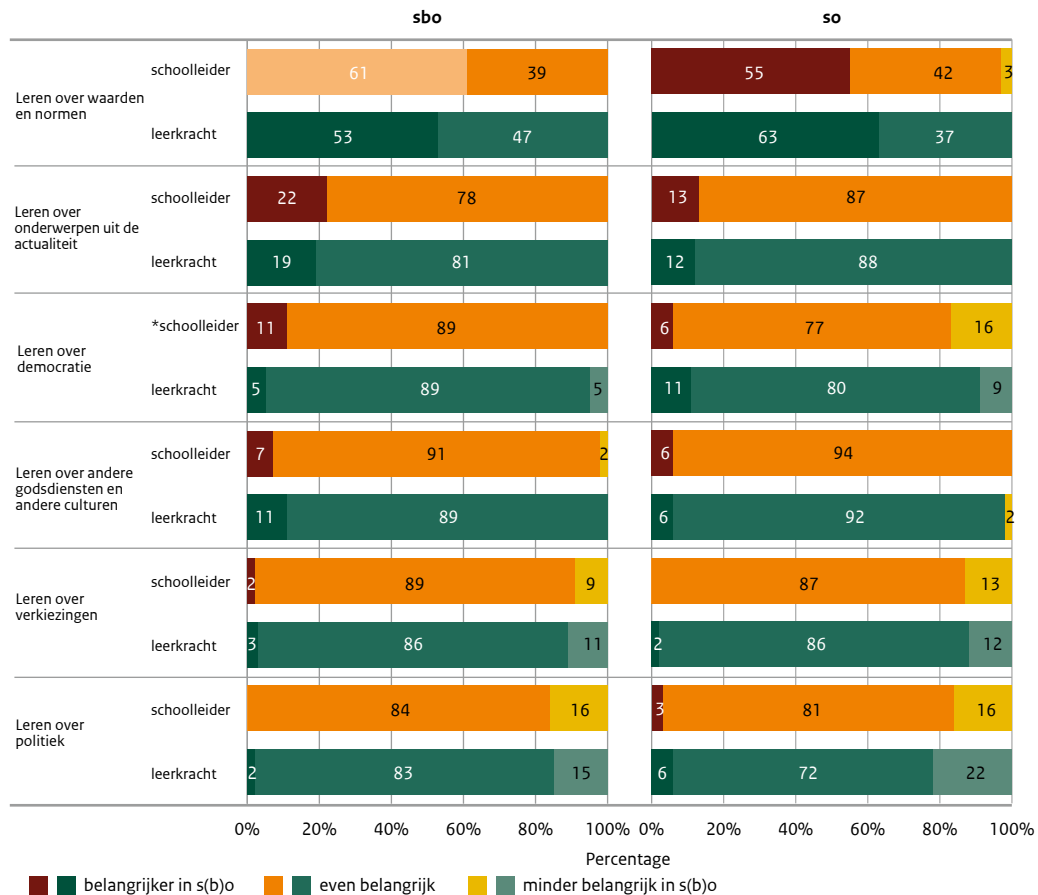
Een ruime meerderheid van schoolleiders en leerkrachten (ongeveer 75%) geeft in de interviews aan dat er op school geen eigen leerdoelen voor burgerschap zijn vastgelegd. Als er wel eigen leerdoelen zijn vastgelegd (overige 25%), dan gebeurt dat het vaakst in het schoolplan, het jaarplan, of ‘elders’. Als toelichting bij elders worden voornamelijk aparte documenten genoemd, zoals een beleidsdocument, protocol, kwaliteitskaart of gedragscode. De meeste schoolleiders en leerkrachten geven aan dat de doelen onder leerkrachten (deels) bekend zijn en dat er draagvlak voor is. Dit beeld is vergelijkbaar met het beeld dat het bo laat zien.

### Belang van leerdoelen ten opzichte van het bo

Hoe denken leerkrachten en schoolleiders in het s(b)o zélf over het belang van maatschappelijke leerdoelen voor hun leerlingen in vergelijking met het belang voor leerlingen in het bo? Om dat te achterhalen konden schoolleiders en leerkrachten in de vragenlijst aankruisen in hoeverre bepaalde leerdoelen voor leerlingen in het s(b)o ‘belangrijker’, ‘even belangrijk’ of ‘minder belangrijk’ zijn dan/als het belang van deze doelen voor leerlingen in het reguliere basisonderwijs.

Zoals in figuur 1.3.3c te zien is, vinden schoolleiders en leerkrachten in het s(b)o de meeste doelen voor burgerschap even belangrijk voor hun leerlingen als voor leerlingen in het bo. 'Leren over waarden en normen' achten schoolleiders en leerkrachten in het s(b)o belangrijker voor hun leerlingen dan voor leerlingen in het bo (schoolleiders sbo 61%; so 55%, leerkrachten sbo 53%; so 63%). Met name 'leren over politiek' vinden zij daarentegen voor hun leerlingen minder belangrijk dan voor leerlingen in het bo (schoolleiders beide schooltypen 16%, leerkrachten sbo 15%; so 22%). Het 'leren over democratie' vinden schoolleiders in het sbo belangrijker (ten opzichte van het bo) dan schoolleiders in het so.

**Figuur 1.3.3c Belang van maatschappelijke leerdoelen in het s(b)o in vergelijking met het bo (schoolleidersvragenlijst  $n_{sbo}=45-46$ ;  $n_{so}=31$ , leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo}=94-95$ ;  $n_{so}=65$ ).**



\* significant verschil tussen sbo en so

## Activiteiten

Tijdens de interviews met de leerkrachten en leerlingen is gesproken over de onderwerpen en activiteiten die in de lessen burgerschap aan bod komen. Uit de interviews met leerkrachten bleek dat de activiteiten en onderwerpen vooral betrekking hebben op persoonsvorming en sociale omgang en de omgang met verschillen. Dit komt overeen met de bevindingen uit de vragenlijsten. Leerkrachten bespreken veelal actualiteiten, bijvoorbeeld aan de hand van Nieuwsbegrip of het Jeugdjournaal. Onderwerpen die dan vooral aandacht krijgen, zijn bijvoorbeeld seksuele diversiteit, het oplossen van conflicten en ruzies en hoe met elkaar wordt omgegaan.

Ook uit de interviews met de leerlingen kwam naar voren dat er regelmatig over seksuele diversiteit wordt gesproken, evenals over hoe je een ruzie kunt oplossen en waarom je anderen mensen niet mag discrimineren. Dit geldt meer voor het sbo dan voor het so. Leerlingen kunnen ook maatschappelijke onderwerpen benoemen waarover ze hebben geleerd: verkiezingen, mensenrechten, duurzaamheid en klimaatverandering en politieke partijen. De leerlingen geven aan dat de leerkracht tussen 1 keer per maand en een paar keer per maand met hen over deze thema's praat. In het so praat de leerkracht hierover minder vaak dan in

het sbo. Veel leerlingen gaven daarnaast in de interviews aan 'de grondwet' een moeilijk begrip te vinden. Ook zeggen zij relatief weinig te hebben geleerd over hoe je op een democratische manier beslissingen kunt nemen, over omgaan met vrijheid van meningsuiting en partnerkeuze en over discriminatie met betrekking tot het geloof. Ook over vluchtelingen gaat het volgens de leerlingen relatief minder vaak dan over de andere genoemde onderwerpen, gemiddeld ongeveer 1 keer per maand of minder.

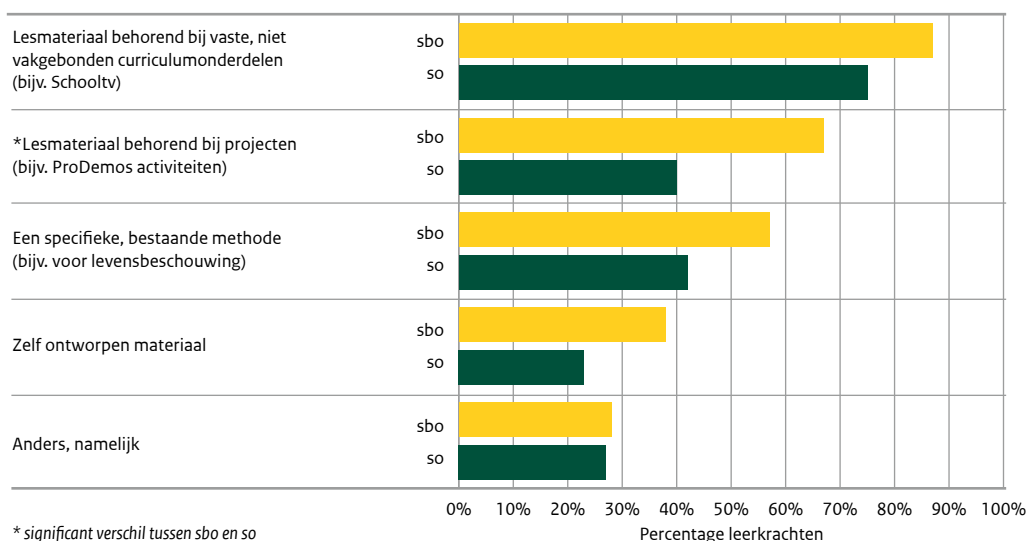
Leerkrachten geven in de interviews aan voor de onderwijsactiviteiten op het gebied van burgerschap vaak de leerstof in het kader van wereldoriëntatie of levensbeschouwing te gebruiken. Ook losse methoden (zoals Lentekriebels, Leefstijl en Kwink) en activiteiten (Week van het Geld, gastlessen, speelgoed inzamelen) komen naar voren in de gesprekken met de leerkrachten.

### 1.3.4 Lesmateriaal en werkvormen

In de vragenlijst is aan de leerkrachten gevraagd of zij voor het burgerschapsonderwijs lesmateriaal gebruiken en als zij dit gebruiken, welk type lesmateriaal dit betreft (zie figuur 1.3.4a). De meeste leerkrachten geven aan lesmateriaal te gebruiken bij hun burgerschapsonderwijs (sbo: 95% en so: 91%; niet in figuur). Indien leerkrachten lesmateriaal gebruiken, gaat het in de meeste gevallen om lesmateriaal dat hoort bij niet-vakgebonden curriculumonderdelen, zoals Schooltv (sbo 87%; so 75%). Van de leerkrachten geeft ongeveer een derde aan zelf ontwikkeld materiaal te gebruiken tijdens de burgerschapslessen (sbo 38%; so 23%). Leerkrachten van sbo- en so-scholen verschillen hierin niet van elkaar. Dit is wel het geval waar het gaat om het gebruik van lesmateriaal behorend bij projecten. Dit wordt in het sbo meer gebruikt dan in het so. Sbo-leerkrachten zeggen dit bovendien vaker te gebruiken dan bo-leerkrachten (sbo 67%; so 40%; bo 47%).

Als we deze uitkomsten vergelijken met het bo, zien we dat bo-leerkrachten vaker een specifieke bestaande methode gebruiken, met name vaker dan in het so gebeurt (sbo 57%; so 42%; bo 66%). Verder valt op dat de leerkrachten in het s(b)o vaker dan in het bo een andere methode zeggen te gebruiken (sbo 28%; so 27%; bo 5%). Zij geven aan gebruik te maken van bijvoorbeeld het Jeugdjournaal, een sociale vaardigheidstraining (sova training) of het internet.

**Figuur 1.3.4a Gebruikte materialen voor burgerschapsvorming van de leerkrachten die lesmateriaal gebruiken voor burgerschap (leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=90; n<sub>so</sub>=60)**



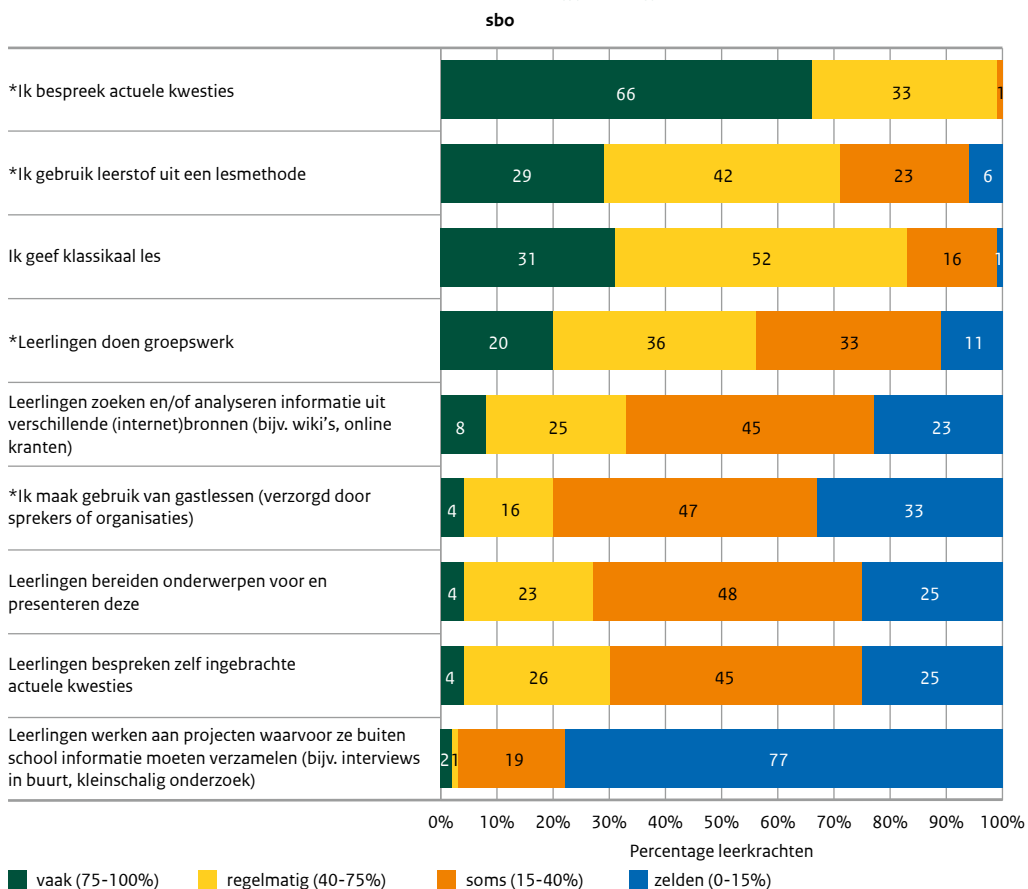
De leerlingen gaven in de interviews aan dat burgerschapsthema's in de klas vooral voorbijkomen wanneer de actualiteit wordt besproken, bijvoorbeeld aan de hand van het Jeugdjournaal of bij Nieuwsbegrip. Af en toe wordt een andere methode benoemd door de leerlingen, zoals Blink of een methode voor sociale vaardigheden. Enkele leerlingen benoemen expliciet dat ze burgerschapsthema's vanuit huis of via vrienden (op straat) leren.

In de vragenlijst hebben de leerkrachten ook aangegeven in welke mate zij verschillende werkvormen aan bod laten komen in de lessen over aan burgerschap gerelateerde thema's (zie figuur 1.3.4b). De meeste leerkrachten bespreken actuele kwesties tijdens de lessen burgerschap (vaak en regelmatig: sbo 99% en so 56%). Sbo-leerkrachten doen dit vaker dan so-leerkrachten. Verder gebruiken veel leerkrachten lesstof uit een lesmethode (vaak en regelmatig sbo 71%; so 73%) en maken ze gebruik van klassikale werkvormen (vaak en regelmatig sbo 82%; so 89%). Het komt relatief weinig voor dat leerkrachten leerlingen laten werken aan projecten waarvoor ze buiten school informatie moeten verzamelen, bijvoorbeeld door het houden van interviews en het uitvoeren van kleinschalig onderzoek (vaak en regelmatig sbo 3%; so 5%).

Als we de vergelijking maken met het bo, zien we dat bepaalde werkvormen in het bo vaker worden gebruikt dan in het s(b)o. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om groepswerk, het presenteren van voorbereide onderwerpen en het bespreken van zelf ingebrachte actuele kwesties (respectievelijk vaak en regelmatig bo 75%, 63% en 41%).

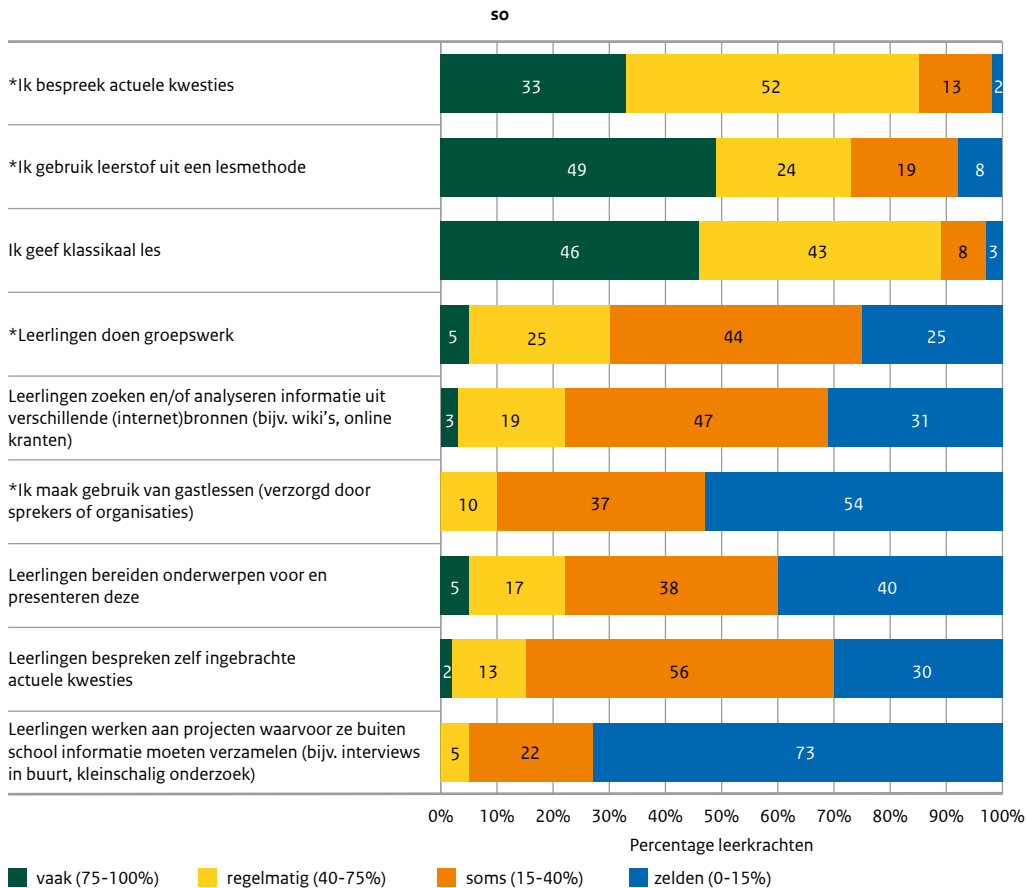
In de interviews met de s(b)o-leerkrachten is vervolgens doorgepraat over lesmaterialen en werkvormen. Hieruit komen wel verschillen tussen leerkrachten naar voren. Op sommige scholen zijn de leerkrachten bewust bezig met methoden, materialen en een doorlopende leerlijn voor burgerschapsvorming. Anderen bevinden zich in een oriënterende fase waarin nog vooral gesprekken plaatsvinden over wat burgerschap is. In de interviews met de leerlingen werd bevestigd dat leerlingen de klassikale lesvorm veelal herkennen en dat ook wel wordt gediscussieerd in de klas. Een project uitvoeren buiten school wordt volgens leerlingen bijna niet gebruikt door leerkrachten. In het bo zagen we een vergelijkbare tendens.

**Figuur 1.3.4b-1 Gebruikte werkvormen (leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=93; n<sub>so</sub>=63)**



\*significant verschil tussen sbo en so

**Figuur 1.3.4b-2 Gebruikte werkvormen (leerkrachtenlijst n<sub>sbo</sub>=93; n<sub>so</sub>=63)**



\*significant verschil tussen sbo en so

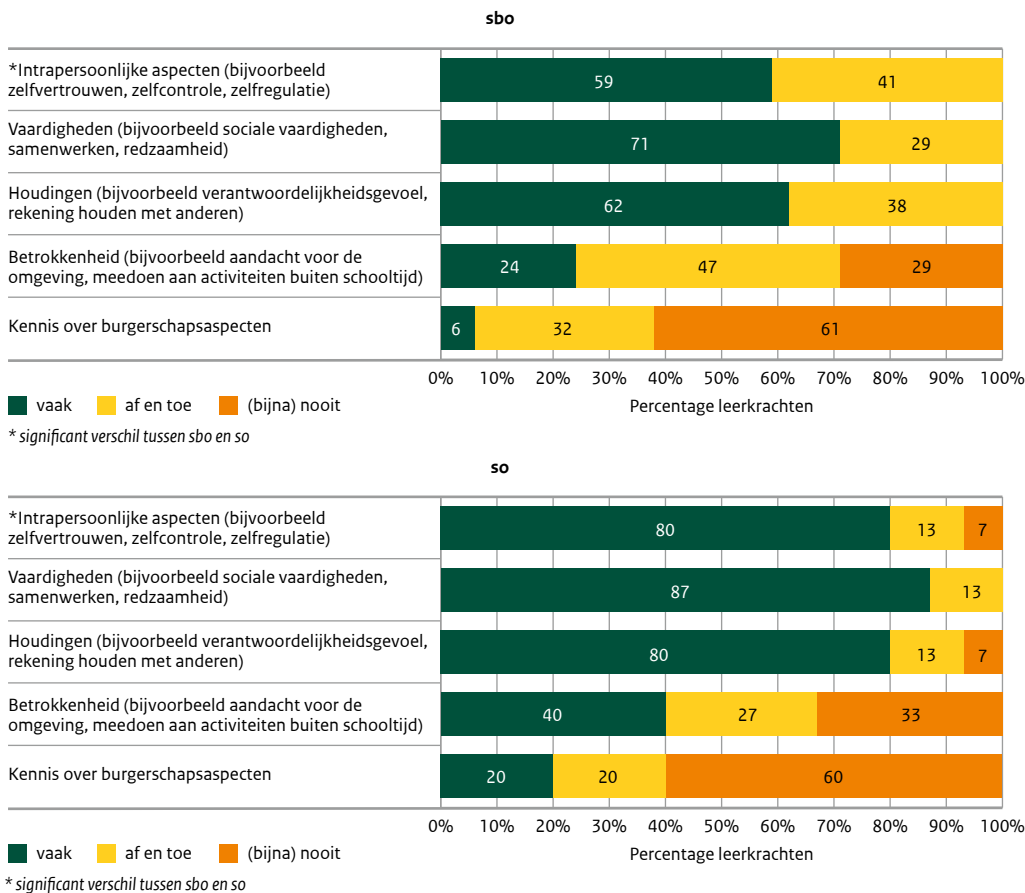
### 1.3.5 Bijhouden van leerresultaten

In de vragenlijst is aan leerkrachten gevraagd in hoeverre zij leerresultaten bijhouden voor burgerschapsvorming. Van de leerkrachten geeft 36% (sbo) en 22% (so) aan de leerresultaten voor burgerschap bij te houden. Deze leerkrachten hebben vervolgens de vraag beantwoord voor welke burgerschapscompetenties zij de leerresultaten bijhouden. In figuur 1.3.5a is te zien dat de leerkrachten vooral resultaten bijhouden als het gaat om sociale vaardigheden, samenwerken en redzaamheid (sbo 71%; so 87%), gevolgd door houdingen (sbo 62%; so 80%) en zelf-aspecten (sbo 59%; so 80%). Voor deze laatstgenoemde aspecten houden so-leerkrachten vaker leerresultaten bij dan sbo-leerkrachten.

Ongeveer de helft van de leerkrachten geeft vervolgens aan de leerresultaten niet te gebruiken om de lessen voor burgerschapsonderwijs aan te passen (sbo 56%; so 47%). In het bo kwam een vergelijkbaar beeld naar voren.



**Figuur 1.3.5a** Type leerresultaten dat de leerkrachten voor burgerschap bijhouden (leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo}=34$ ,  $n_{so}=15$ ).



## 1.4 Seksuele diversiteit en weerbaarheid op s(b)o-scholen

De mate waarin er op school wordt omgegaan met seksuele vorming, seksuele diversiteit en weerbaarheid is ook onderdeel van de organisatie en invulling van het burgerschapsonderwijs. In het s(b)o is dit onderwerp aan de vragenlijst toegevoegd, omdat uit de onderwijspraktijk blijkt dat in het s(b)o over het algemeen wat meer accent wordt gelegd op aspecten als seksuele weerbaarheid dan in het bo (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Dit accent komt voort uit zorgen over de seksuele weerbaarheid van leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs (cf. Flory et al., 2010; Medina-Rico et al., 2018; Sullivan & Caterino, 2008; Van Berlo & Van der Put, 2003).

Schoolleiders kregen vragen over de mate waarin er aandacht is voor seksualiteit in de lessen en in hoeverre zij een signalerings- en zorgstructuur hebben ingericht voor ongewenst seksueel gedrag, seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit. Leerkrachten kregen vragen over de mate waarin er schoolafspraken zijn gemaakt over seksuele diversiteit, seksuele vorming en de bevordering van seksuele weerbaarheid, over de aandacht voor dit onderwerp in hun lessen en over het gebruik van lesmateriaal daarbij.

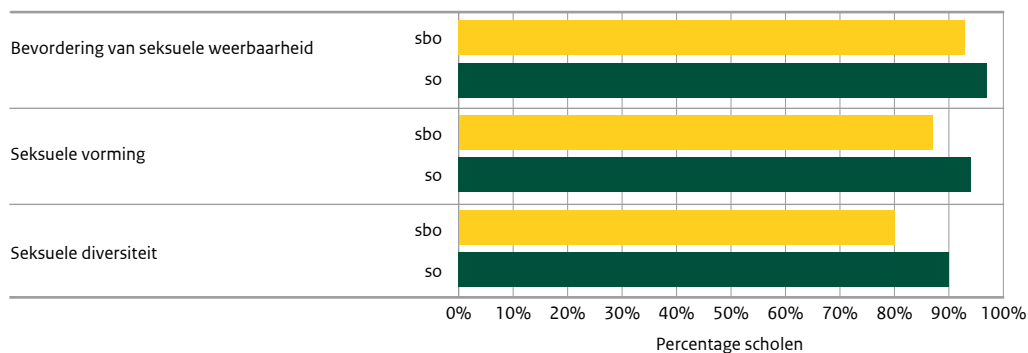
### 1.4.1 Aandacht voor seksualiteit in de les

De schoolleiders kruisten aan in hoeverre er bij de oudste leerlingen (schoolverlaters) sprake is van aandacht voor seksualiteit in de lessen (zie figuur 1.4.1a). Ook is in de interviews met de schoolleiders gesproken over seksuele diversiteit en de bevordering van seksuele weerbaarheid.

Volgens de schoolleiders is er veel aandacht in de lessen voor seksuele diversiteit, seksuele vorming en bevordering van seksuele weerbaarheid. Met name dit laatste komt op vrijwel alle scholen aan bod

(sbo 93%; so 97%). Het onderwerp seksualiteit komt volgens de schoolleiders in methoden naar voren en het wordt besproken als daar aanleiding toe is (aandacht in de media of op internet, bij pestgedrag, of als onderwerp van het Jeugdjournaal). De meerderheid van de schoolleiders geeft aan niet of nauwelijks belemmeringen te ervaren bij de invulling van het onderwijs over seksuele diversiteit en weerbaarheid. De schoolleiders die aangeven dat er nauwelijks tot weinig aandacht voor is, zeggen dat er geen sprake is van een planmatig aanbod maar dat er incidenteel aandacht voor is, of dat het buiten de belevingswereld valt van de leerlingen.

**Figuur 1.4.1a Aandacht voor seksualiteit in de lessen (schoolleidersvragenlijst n<sub>sbo</sub>=45; n<sub>so</sub>=31)**



Dit alles komt overeen met het beeld uit de vragenlijsten en interviews met leerkrachten in het sbo en so. De onderwerpen seksuele weerbaarheid en diversiteit komen volgens hen bijvoorbeeld aan bod in methoden, worden gekoppeld aan de actualiteit (Schooltv, Jeugdjournaal), of worden onder de aandacht gebracht in een speciale themaweek. Ook bij de leerkrachten zien we dat de meerderheid aangeeft niet of nauwelijks belemmeringen te ervaren bij de invulling van het onderwijs over seksuele diversiteit en weerbaarheid.

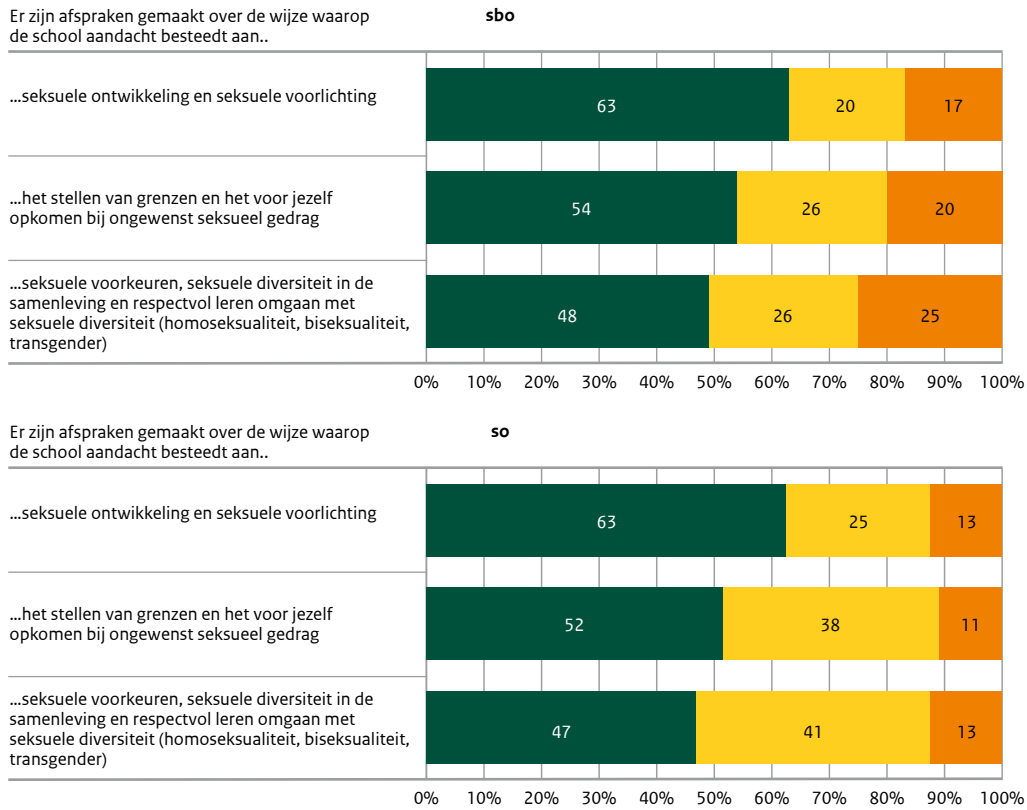
Zowel schoolleiders als leerkrachten noemen bewustwording en weerbaarheid als belangrijke doelen op het gebied van respectvol leren omgaan met seksuele diversiteit en/of het bevorderen van seksuele weerbaarheid van leerlingen (niet in figuur). Het 'stimuleren van discussie' op dit gebied wordt in beide schooltypen, door zowel schoolleiders als leerkrachten, het minst vaak als doel gezien.

#### 1.4.2

#### Afspraken over het omgaan met seksuele diversiteit

Ruim 4 van de 5 leerkrachten in het so en sbo geven aan dat er afspraken zijn gemaakt over de wijze waarop de school in het onderwijs aandacht besteedt aan seksuele ontwikkeling en seksuele voorlichting ((een beetje) van toepassing: sbo 83%; so 88%).

**Figuur 1.4.2a** Mate waarin afspraken zijn gemaakt over de omgang met seksualiteit (leerkrachtvragenlijst  
 $n_{sbo} = 94-95$ ;  $n_{so} = 64$ )



Ook is aan schoolleiders gevraagd of zij een signalerings- en zorgstructuur hebben ingericht voor ongewenst seksueel gedrag, seksuele weerbaarheid en seksuele diversiteit. Ongeveer driekwart van de schoolleiders antwoordt daarop bevestigend (so 77%; sbo 71%).

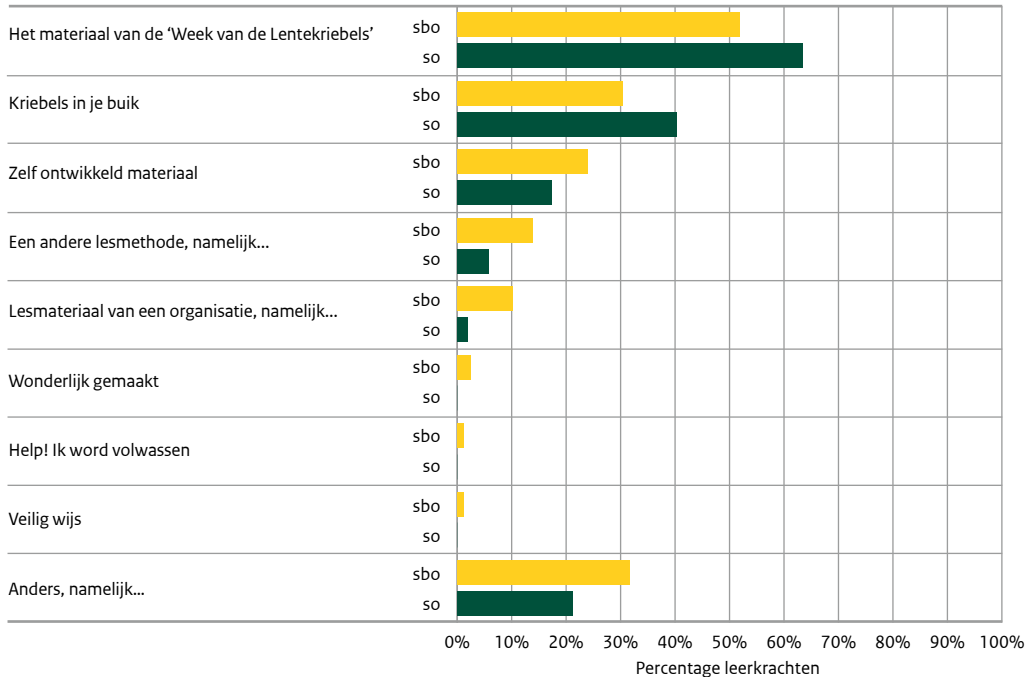
### 1.4.3

#### Gebruik lesmateriaal over de omgang met seksualiteit

Van de leerkrachten in het s(b)o gebruikt tussen de 15% (sbo) en 21% (so) geen lesmateriaal voor de omgang met seksualiteit (niet in figuur). Indien leerkrachten wel materiaal gebruiken voor lessen die gaan over de omgang met seksualiteit, noemen de meeste leerkrachten in de vragenlijsten en interviews het materiaal van de 'Week van de lentekriebels' (sbo 64%; so 52%) of 'Kriebels in je buik' (sbo 30%; so 40%).

Schoolleiders noemen in interviews nog Rots en Water, Bureau Halt, Liefdesplein, Leefstijl en de GGZ. Ook wordt er volgens schoolleiders en leerkrachten aandacht besteed aan mediawijsheid, sexting, social media, het aangeven van grenzen, seksuele voorlichting en de kwetsbaarheid van leerlingen. Het thema seksuele weerbaarheid wordt daarnaast bijvoorbeeld ingevuld door de vorming van aparte meisjesgroepen, omdat zij volgens de s(b)o-schoolleiders en -leerkrachten extra kwetsbaar zijn op dit gebied.

**Figuur 1.4.3a Gebruik materialen voor de omgang met seksualiteit (leerkrachtvragenlijst, n<sub>sbo</sub>=79; n<sub>so</sub>=52)**

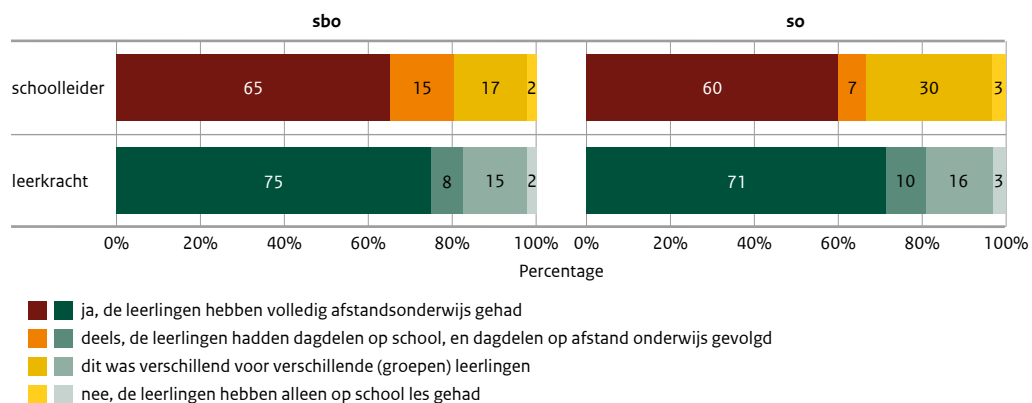


## 1.5 Invloed van de coronacrisis op het burgerschapsonderwijs

Omdat dit peilingsonderzoek kort na de tweede scholensluiting als gevolg van het coronavirus heeft plaatsgevonden, zijn er aanvullende vragen gesteld over het aanbod voor burgerschap, het sociale welbevinden van leerlingen, afstandsonderwijs en de aanwezigheid van leerlingen.

Het merendeel van de schoolleiders en leerkrachten geeft aan dat er volledig of deels sprake is geweest van afstandsonderwijs (volledig en deels: schoolleiders sbo 80%; so 67%, leerkrachten beide schooltypen 81%).

**Figuur 1.5a Invulling van het afstandsonderwijs (schoolleidersvragenlijst n<sub>sbo</sub>=46; n<sub>so</sub>=30, leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=92; n<sub>so</sub>=63)**

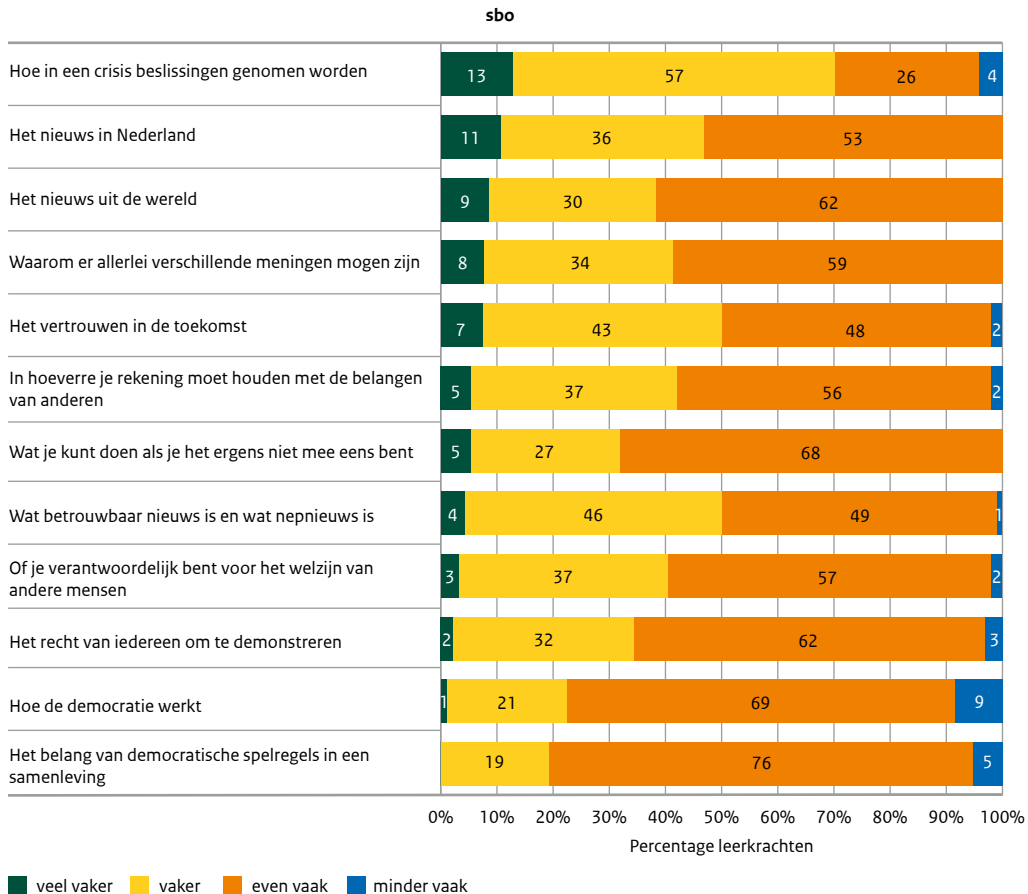


Daarnaast werd de schoolleiders gevraagd naar de hoeveelheid aandacht die de school heeft besteed aan doelgericht burgerschapsonderwijs in 2020-2021 in vergelijking met andere schooljaren. Meer dan de helft (so) tot ruim twee derde (sbo) van de schoolleiders geeft aan dat daar in het schooljaar waarin het peilingsonderzoek plaatsvond minder aandacht voor was (sbo 69%; so 57%).

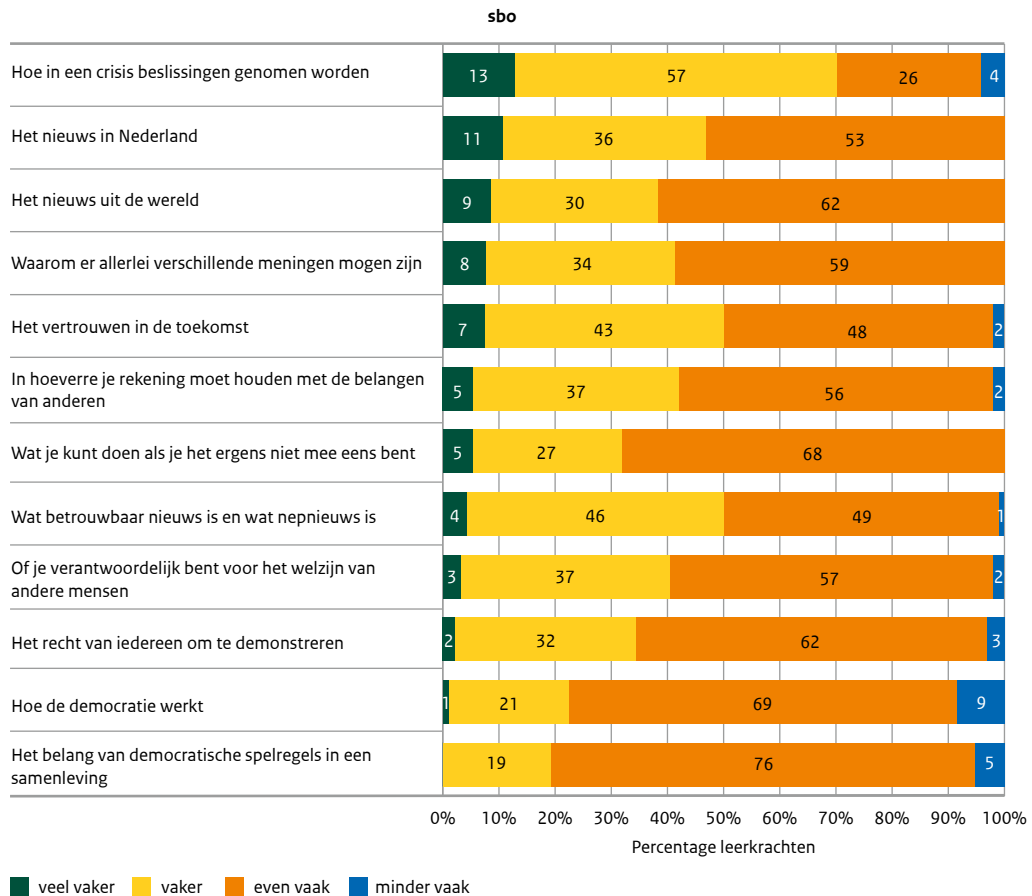
In de interviews gaf twee derde van de schoolleiders aan dat er geen nieuwe (of andere) leerdoelen op het gebied van burgerschap zijn geformuleerd naar aanleiding van de coronapandemie en de maatschappelijke gevolgen ervan.

De leerkrachten hebben vragen beantwoord over de aandacht voor verschillende aan burgerschap gerelateerde onderwerpen die aan bod kwamen in 2020-2021 in vergelijking met andere jaren. Figuur 1.5b laat zien dat leerkrachten aangeven dat er in de meeste gevallen in 2020-2021 even vaak of zelfs vaker aandacht is voor de bevroegde burgerschapsonderwerpen. Dit staat haaks op de algemene reactie van de schoolleiders over de hoeveelheid aandacht voor burgerschap. Vooral 'hoe in een crisis beslissingen genomen worden' en 'wat betrouwbaar nieuws en wat nepnieuws is' zijn onderwerpen die volgens ongeveer de helft van de leerkrachten vaker aandacht hebben gekregen dan de jaren ervoor (respectievelijk veel vaker en vaker: sbo 70% en 50%; so 62% en 48%). In de interviews gaf twee derde van de leerkrachten aan dat het belang van burgerschapsvorming naar aanleiding van de maatregelen vanwege het coronavirus niet is veranderd.

**Figuur 1.5b-1 Aandacht voor burgerschapsonderwerpen in vergelijking met andere jaren (leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo}=94$ ;  $n_{so}=64$ )**

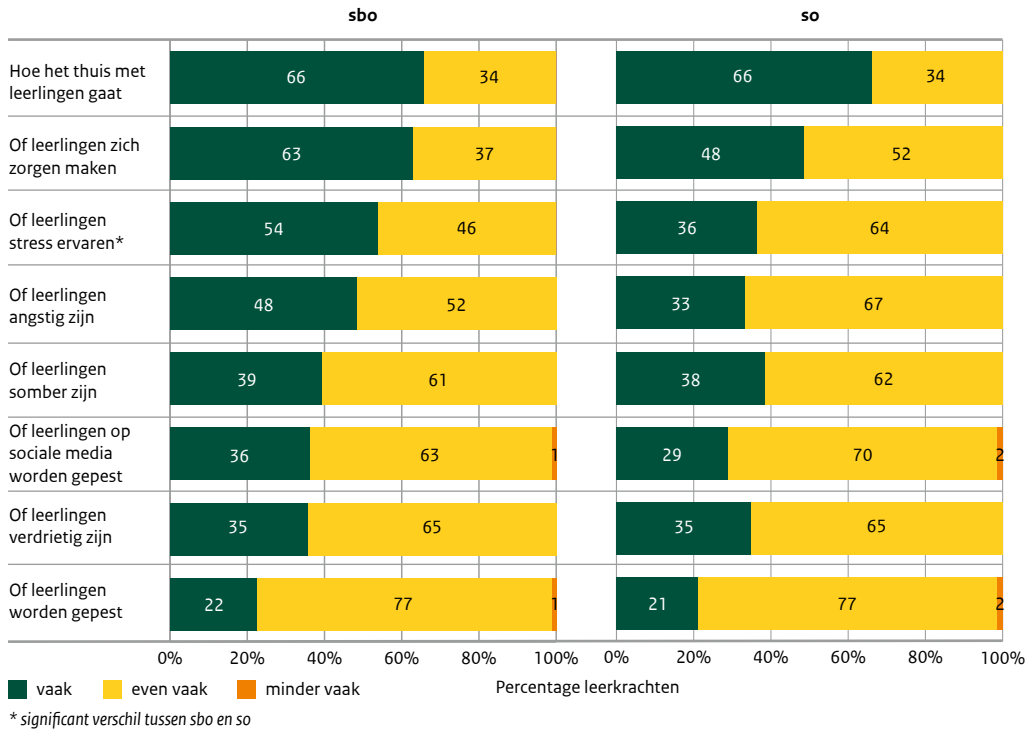


**Figuur 1.5b-2 Aandacht voor burgerschapsonderwerpen in vergelijking met andere jaren (leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=94; n<sub>so</sub>=64)**



Ten slotte kregen de leerkrachten vragen over de aandacht voor het sociale welbevinden van leerlingen in vergelijking met andere jaren. De meeste leerkrachten gaven aan vaker dan in andere jaren aandacht te hebben voor hoe het thuis met de leerlingen gaat (beide schooltypen 66%; zie figuur 1.5c). Uit de interviews bleek dat dit vooral in de eerste weken na terugkomst op school gebeurde. Alleen voor de onderwerpen ‘of leerlingen worden gepest’ en ‘of op sociale media worden gepest’, zeggen enkele leerkrachten minder vaak aandacht te hebben dan in andere jaren (respectievelijk beide onderwerpen sbo 1%; so 2%). Leerkrachten noemden aanvullend de extra nadruk op omgangsvormen en regels na terugkomst op school. Zij gaven bovendien aan dat ze door de pandemie en het thuiswerken meer zicht hadden op de thuissituatie van de leerlingen.

**Figuur 1.5c Aandacht voor sociaal welbevinden van leerlingen in vergelijking met andere jaren (leerkrachtvragenlijst n<sub>sbo</sub>=93-94; n<sub>so</sub>=63-65)**



### Illustratie van de lespraktijk aan de hand van een casus

In de interviews met leerkrachten en leerlingen is een casus besproken over vluchtelingen. Het doel hiervan was om na te gaan hoe het door leerkrachten aangeboden onderwijs op dit actuele, aan burgerschap gerelateerde onderwerp eruit zou kunnen zien, of ziet. De casus is zo besproken dat het onderwerp vluchtelingen geen onderdeel hoefde te zijn van het feitelijke aanbod van de school, maar dat wel kon zijn. In de interviews met de leerlingen werd dezelfde casus besproken om te achterhalen hoe leerlingen denken over een aan burgerschap gerelateerd onderwerp.

Leerkrachten kregen vragen als 'Hoe zou u het onderwerp bespreken (of heeft u het onderwerp besproken)' en 'Welke leerdoelen zou u aan het onderwerp verbinden (of heeft u aan het onderwerp verbonden)'. De vraag die bij de leerlingen centraal stond was: 'Wat vinden jullie ervan dat vluchtelingen soms niet in Nederland mogen blijven en worden teruggebracht naar het land waar ze vandaan kwamen?'

Op 65% van de scholen gaven de leerkrachten aan dat er recent aandacht was voor het thema vluchtelingen, bijvoorbeeld over het opnemen en uitzetten van mensen. Dit gebeurde bijvoorbeeld omdat er op school of in de klas zelf vluchtelingenkinderen zitten, of naar aanleiding van de actualiteit (bijvoorbeeld een item over bootvluchtelingen in het Jeugdjournaal).

Leerkrachten kiezen bij dit thema in veel gevallen voor een gesprek in de klas, om ervaringen te delen en zelf meningen te verwoorden. Sommige leerkrachten noemden het stimuleren van de discussie ook als insteek. Op die manier kunnen leerlingen er zelf over gaan nadenken, erover met elkaar in gesprek gaan en oplossingen bedenken voor de problematiek. De meeste leerkrachten gaven aan het gesprek vooral te begeleiden. Als aanleiding voor het gesprek gebruiken leerkrachten een (eigen) ervaring of verhaal van een leerling of een filmpje over het thema. In een enkel geval is een (ex-)vluchteling uitgenodigd om in de klas te komen vertellen. Leerkrachten beogen hiermee

aansluiting te zoeken bij de belevingswereld van de leerlingen en het thema voor de leerlingen concreet te maken.

Als er bij een gesprek of discussie verschillende meningen en argumenten in de klas naar voren komen, dan zorgt de leerkracht vooral dat het gesprek op gang blijft zodat de leerlingen hun meningen en argumenten onderling kunnen uitwisselen en elkaar laten uitpraten. Een ander deel van de leerkrachten geeft aan soms het verschil in meningen van leerlingen expliciet te benoemen. Leerkrachten letten erop dat er wederzijds respect is voor ieders mening en benadrukken het belang van luisteren naar elkaar. Soms grijpen zij in als feiten niet kloppen of als er een mening genuanceerd dient te worden. Sommige leerkrachten geven aan het een uitdaging te vinden om het gesprek over een dergelijk thema op gang te krijgen en het op een goede manier te bespreken.

Op een derde van de scholen kon de leerkracht het vluchtelingenthema verbinden aan de visie van de school. Het gaat dan bijvoorbeeld om onderdelen van de visie als: iedereen is gelijk, iedereen mag er zijn, iedere mening telt, het belang van zelf leren nadenken en het belang van respect en begrip voor de ander. Dit hangt ook nauw samen met de leerdoelen die leerkrachten noemen in de interviews en de vragenlijsten (zie paragraaf 1.3.3). Leerkrachten verbinden diverse maatschappelijke leerdoelen aan de casus zoals: solidariteit, bevorderen van kennis van de wereld, begrip van wat politieke keuzes voor gevolgen hebben en het leren omgaan met verschillen in herkomst en cultuur. Maar ook interpersoonlijke leerdoelen zoals: omgaan en accepteren van verschillende meningen, wederzijds begrip en empathie, zelf een mening vormen en het belang van elkaar helpen. Als het gaat om leerstof die zij voor de bespreking van een dergelijk thema (zouden) gebruiken, dan noemen zij materiaal en bronnen zoals het Jeugdjournaal, Nieuwsbegrip en Schooltv. Enkele zien aanknopingspunten bij bestaande methodes als Blink, PBS of Lesson up of verwijzen naar een geschiedenismethode. Ook in de vragenlijsten kwamen deze materialen en bronnen naar voren (zie paragraaf 1.3.4).

Bij de gesprekken met de leerlingen stond de vraag centraal wat zij ervan vinden dat vluchtelingen niet altijd in Nederland mogen blijven en worden teruggestuurd naar het land van herkomst. De meeste leerlingen brengen verschillende typen argumenten naar voren bij het bespreken van deze casus. In de meeste groepsgesprekken gaat het om 1 tot 3 verschillende typen argumenten. Leerlingen geven vooral politieke en economische argumenten (31%; bijvoorbeeld Nederland is vol of vluchtelingen mogen onder bepaalde voorwaarden blijven), maar zonder verdere specificatie. Zij noemen ook humane argumenten (20%; bijvoorbeeld gelijkwaardigheid en solidariteit) en emotionele argumenten (18%; bijvoorbeeld zielig of zich er niet mee willen bemoeien). Enkele leerlingen maken xenofobe of racistische opmerkingen (8%; bijvoorbeeld over de problemen waar deze mensen mee in aanraking zouden komen zoals drugs of criminaliteit).

In een derde van de gesprekken merken de leerlingen zelf niet op dat ze verschillende argumenten noemen. Waar dat wel het geval is gaat het voornamelijk om een uitwisseling van argumenten (67%). In het andere deel van de gesprekken (27%) kwam het gesprek moeilijk op gang en kwam het nauwelijks tot uitwisseling van argumenten. In 6% van de gevallen kon dit onderdeel daarom niet worden gescoord.





## Burgerschapscompetenties in het kort

Dit hoofdstuk beschrijft de burgerschapscompetenties van leerlingen in het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). Daarbij gaan we in op hun burgerschapskennis, -vaardigheden en -attituden en beschrijven we hoe deze samenhangen. Ook is gekeken naar de mate van seksuele weerbaarheid van de sbo- en so-leerlingen. De resultaten van deze peiling worden vergeleken met die van de burgerschapspeiling in het basisonderwijs (bo) in 2020 en met een eerdere burgerschapsmeting in het s(b)o in 2011.

### **Kennis (paragraaf 2.2.1, p. 88)**

De spreiding in burgerschapskennis is groot: er zijn leerlingen die alle vragen goed weten te beantwoorden, maar ook leerlingen die geen enkele opgave goed weten te beantwoorden. In het so ligt de gemiddelde beheersing hoger dan in het sbo. In het sbo weet de helft van leerlingen meer dan 63% van de opgaven goed te maken, in het so weet de helft van de leerlingen 75% of meer correct te beantwoorden. Over alle afgenomen opgaven binnen de kenniscomponent van burgerschap tekent zich geen beeld af van specifieke domeinen die leerlingen structureel lastiger vinden dan andere.

### **Vaardigheid (paragraaf 2.2.2 en 2.2.3, p. 91-93)**

Burgerschapsvaardigheid is gemeten als toegepaste burgerschapskennis en als zelf-ingeschatte vaardigheid. De mate waarin leerlingen hun kennis op het gebied van burgerschap kunnen toepassen hangt nauw samen met hun burgerschapskennis. De helft van de sbo-leerlingen weet meer dan 74% van de opgaven juist te beantwoorden, de helft van de so-leerlingen meer dan 82%. Net als bij de kennisopgaven, behalen de so-leerlingen gemiddeld een hogere score op de opgaven voor toegepaste burgerschapskennis dan sbo-leerlingen. Over de opgaven heen tekent zich geen beeld af van specifieke domeinen waarop leerlingen het structureel lastiger vinden burgerschapskennis toe te passen dan andere.

In zowel het sbo als so hebben 4 op de 5 leerlingen een matig tot redelijk vertrouwen in de eigen burgerschapsvaardigheid. Waar leerlingen hun vaardigheid in het omgaan met verschillen wisselend inschatten bij de verschillende vragen die bij dit domein aan de orde zijn, verschilt het vertrouwen dat leerlingen laten zien in maatschappelijk verantwoord handelen daarentegen. De 10% minst vaardige leerlingen schatten zichzelf in als weinig vaardig op alle opgaven bij het domein 'maatschappelijk verantwoord handelen'.

### **Attitude (paragraaf 2.2.4, p. 96)**

Aan de hand van 22 stellingen is de attitude van leerlingen ten aanzien van burgerschap gemeten. De gemiddelde attitude van de sbo-leerlingen is gematigd positief. De meningen lopen wel flink uiteen: 4 op de 5 leerlingen hebben een weinig positieve houding tot uitgesproken positieve houding. De gemiddelde attitude van so-leerlingen ligt weliswaar net iets lager dan die van de gemiddelde sbo-leerlingen, maar is nog steeds te duiden als gematigd positief. Ook in het so hebben 4 op de 5 leerlingen een weinig positieve tot uitgesproken positieve houding. Leerlingen laten over het algemeen een relatief weinig positieve attitude zien op stellingen bij het domein 'omgaan met conflicten'.

### **Seksuele weerbaarheid (paragraaf 2.3, p. 100)**

In deze s(b)o-peiling is aan de hand van 7 opgaven ook de eigen inschatting van leerlingen gemeten op het gebied van hun seksuele weerbaarheid. Leerlingen in het so en sbo verschillen hierin gemiddeld niet van elkaar. Meer dan de helft van de leerlingen laat een hoge mate van seksuele weerbaarheid zien. In zowel het sbo als so hangt de seksuele weerbaarheid samen met de burgerschapsattitude: leerlingen met een positievere attitude ten aanzien van burgerschap staan steviger in hun schoenen als het gaat om seksuele weerbaarheid.

**Vergelijking met het bo en eerder burgerschapsonderzoek in het s(b)o (paragraaf 2.5 en 2.6, p. 103-104)**

Vergelijken we deze uitkomsten met resultaten uit de burgerschapspeiling in het bo (2019-2020), dan zien we dat sbo- en so-leerlingen duidelijk minder burgerschapskennis bezitten dan hun leeftijdsgenoten in het bo. De verschillen in vaardigheden en houdingen zijn kleiner tussen schooltypen. Zo zijn verschillen in burgerschapsattitude slechts klein tussen bo en sbo en verschilt de mate waarin leerlingen burgerschapskennis kunnen toepassen nauwelijks tussen bo en so.

Ook in een eerder burgerschapsonderzoek in het s(b)o lieten bo-leerlingen een hogere mate van burgerschapskennis zien dan s(b)o-leerlingen.

## 2 Burgerschapscompetenties

**Hoe staat het met de competenties van schoolverlaters van het speciaal (basis)onderwijs (s(b)o) op het gebied van burgerschap? Hoe is de houding van s(b)o-leerlingen ten aanzien van het omgaan met verschillen en conflicten, het democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen? Hoe is de kennis en vaardigheid van leerlingen op deze domeinen? En hoe staat het met hun seksuele weerbaarheid?**

In dit hoofdstuk beschrijven we de burgerschapscompetenties van s(b)o-leerlingen. Daarnaast besteden we aandacht aan verschillen in burgerschapscompetenties met het regulier basisonderwijs. In 2022 brachten we over het regulier basisonderwijs een peilingsrapport uit op dit gebied (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ook vergelijken we de burgerschapscompetenties met een eerdere meting in 2011 (COOL Speciaal; Ledoux et al., 2012).

### 2.1 Burgerschap meten

Onder burgerschapscompetenties worden de kennis, vaardigheden en attitude verstaan die nodig zijn om op een goede, bij de situatie aansluitende, manier om te gaan met anderen en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven (Dijkstra et al. 2018). Daarbij gaat het om zowel de interpersoonlijke competenties gericht op de omgang met anderen, als om de meer maatschappelijke competenties die nodig zijn om binnen sociale verbanden te kunnen bewegen en mee te kunnen doen binnen onze democratische samenleving. Deze burgerschapscompetenties zijn van belang om in een door diversiteit gekenmerkte democratische samenleving te kunnen functioneren. Binnen die samenleving zijn in globale zin 4 sociale opgaven te onderkennen (Ten Dam et al., 2011):

1. omgaan met verschillen;
2. omgaan met conflicten;
3. democratisch handelen;
4. maatschappelijk verantwoord handelen.

Deze sociale opgaven (ook wel: domeinen) zijn gebruikt om het leerdomein burgerschap te structureren en zijn terug te leiden tot de kerndoelen (Grevén & Letschert, 2006). De kerndoelen schrijven voor waar het onderwijs zich op richt. Voor burgerschap zijn er geen specifieke kerndoelen. Wel zijn er kerndoelen in het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en op de wereld' die (in)direct betrekking hebben op burgerschap. Daarnaast zijn er kerndoelen die ondersteunend zijn voor het inrichten van burgerschapsonderwijs, zoals 'het kunnen onderscheiden van feiten en meningen' binnen het leergebied Nederlandse taal.

Op basis van de inhoud van de kerndoelen en diverse uitwerkingen daarvan, formuleerde het landelijk expertisecentrum voor het curriculum (SLO) in de domeinbeschrijving 'Burgerschap in het basisonderwijs' (Visser, 2018) een voorstel voor de te peilen kennis, vaardigheden en attitude voor de 4 opgaven die jongeren als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen. Deze domeinbeschrijving is gebruikt als richtlijn voor de burgerschapspeiling in het reguliere basisonderwijs. Ook voor deze peiling in het s(b)o

vormt het een relevant uitgangspunt, aangezien de maatschappelijke opgave rond burgerschap voor het reguliere basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs niet fundamenteel verschilt en voor alle genoemde schooltypen dezelfde wettelijke opdracht geldt.

In aanvulling hierop besteedt deze peiling aandacht aan de seksuele weerbaarheid van leerlingen. Uit de onderwijspraktijk is namelijk bekend dat bij de invulling van burgerschap in het s(b)o hierop meer nadruk wordt gelegd (Inspectie van het Onderwijs, 2016), mede vanuit zorgen over de kwetsbaarheid en seksuele weerbaarheid van deze leerlingpopulatie (cf. Flory et al., 2010; Medina-Rico et al., 2018; Sullivan & Caterino, 2008).

### 2.1.1 Instrument voor burgerschapscompetenties

De domeinen 'democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoord handelen', 'omgaan met conflicten' en 'omgaan met verschillen' staan bij burgerschapsvorming centraal. De kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om op passende wijze om te gaan met de opgaven binnen deze domeinen, zijn de verschillende componenten van de burgerschapscompetenties die we in dit peilingsonderzoek onderscheiden. De kennis en attitude van leerlingen zijn in dit peilingsonderzoek gemeten aan de hand van een vragenlijst. Ook de burgerschapsvaardigheid van leerlingen is gemeten met een vragenlijst. De burgerschapsvaardigheid is daarbij, net als in het peilingsonderzoek in het bo (Inspectie van het Onderwijs, 2022), op 2 manieren benaderd. Daarbij gaat het enerzijds om het toepassen van burgerschapskennis in bepaalde situaties. Anderzijds gaat het om de zelf-inschatting van de vaardigheid in het verrichten van verschillende taken op het terrein van burgerschap. Deze zelf-inschatting (*self-efficacy* in de literatuur) blijkt een belangrijke voorspeller voor daadwerkelijke vaardigheden, intenties en gedrag (Eckstein et al., 2013; Pasek et al., 2008).

Het instrument voor het meten van deze burgerschapscompetenties in het sbo en so grijpt terug op het instrument dat is ontwikkeld voor het peilen van deze competenties in het bo in het voorjaar van 2020 (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Voor de huidige peiling in het s(b)o is hieruit een selectie gemaakt van opgaven die de te meten domeinen en competenties zo goed mogelijk bestrijken en tevens in een pilot bruikbaar zijn gebleken in het sbo en so (Slijkhuis et al., 2022). Uit de totale set van 206 opgaven in de bo-peiling zijn in totaal 54 opgaven overgenomen voor deze peiling, aangevuld met 10 opgaven specifiek voor deze peiling, waarvan 7 voor het meten van seksuele weerbaarheid. Dit resulteerde in een schriftelijke taak (hierna: burgerschapstaak), bestaande uit 64 meerkeuzevragen en stellingen voor het meten van kennis, vaardigheden en attitudes.

Tabel 2.1.1a beschrijft de uiteindelijke verdeling van opgaven over de domeinen en componenten in de burgerschapstaak. Verspreid over de opgaven, kwamen verschillende inhoudsaspecten van de domeinen aan de orde. Deze zijn beschreven in de domeinbeschrijving (Visser, 2018). Daarbij gaat het bijvoorbeeld om vrijheid van meningsuiting, kennis van de grote wereldgodsdiensten, gelijkwaardigheid van seksen, ethische aspecten van mediagebruik en kennis over verkiezingen. De tabel laat zien dat niet alle domeinen zijn terug te vinden in alle componenten. Enerzijds komt dit omdat dit inhoudelijk niet past (zoals omgaan met conflicten onder kennis<sup>4</sup>), anderzijds omdat opgaven van bepaalde combinaties zijn uitgevallen (zoals omgaan met verschillen onder vaardigheid: toepassen van kennis), vanwege de noodzakelijke selectie.

De meerkeuzevragen voor het meten van kennis en voor de vaardigheid in het toepassen van kennis werden gescoord als goed (1) of fout (0). Bij de stellingen voor het meten van de zelf-ingeschatte vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid waren de antwoordcategorieën bijvoorbeeld 'helemaal mee oneens', 'mee oneens', 'mee eens', en 'helemaal mee eens'. Deze stellingen zijn gescoord op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 4 (helemaal mee eens). Bij de beschrijving van de burgerschapscompetenties van de leerlingen zijn voorbeeldopgaven per component gegeven.

<sup>4</sup> Voor het domein 'Omgaan met conflicten' zijn geen opgaven opgenomen om burgerschapskennis te meten. Het domein berust op ondersteunend kerndoel 34 'De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen'. Dit kerndoel is enkel te operationaliseren als houding en vaardigheid (zie voor een toelichting Visser, 2018).

Tabel 2.1.1a Verdeling van opgaven over de domeinen en componenten in de burgerschapstaak

Component	Kennis	Vaardigheid: toepassen van kennis	Vaardigheid: zelf ingeschat	Attitude	Seksuele weerbaarheid	Totaal
Domein						
1. Omgaan met conflicten		5		5		10
2. Omgaan met verschillen	5		6	6		17
3. Democratisch handelen	4	5		5		14
4. Maatschappelijk verantwoord handelen	5		5	6		16
5. Seksuele weerbaarheid					7	7
<b>Totaal</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>64</b>

Noot: Voor seksuele weerbaarheid is een aparte schaal ontwikkeld.

Waar in het bo elke leerling een deel van de totale set aan opgaven maakte, is er bij deze peiling gekozen voor een zogeheten volledig toetsdesign: dit betekent dat alle opgaven (maar wel een veel kleinere set dan in het bo) zijn voorgelegd aan alle leerlingen. Hoewel dit de breedte van de gemeten burgerschapscompetenties iets verkleint, is hiervoor om 2 redenen gekozen. Ten eerste om de belasting van scholen en leerlingen te beperken; immers voor het voorleggen van meer opgaven met voldoende respons per opgave, zijn meer leerlingen en daarmee meer scholen nodig. Ten tweede om te waarborgen dat er, ook bij eventuele uitval van scholen en leerlingen, voldoende respons per opgave zou zijn. Dit laatste was van belang omdat de afnames plaatsvonden tijdens de coronacrisis en een tijdelijke schoolsluiting of uitval van leerlingen in verband met quarantainemaatregelen, reëel was. Uiteindelijk hebben in totaal 992 sbo- en 553 so-leerlingen, afkomstig van 53 sbo- en 32 so-scholen, de burgerschapstaak gemaakt.

## 2.2 Burgerschapscompetenties

In de hiernavolgende paragrafen beschrijven we de burgerschapscompetenties van sbo- en so-leerlingen per component: kennis, vaardigheid in het toepassen van kennis, eigen inschatting van de vaardigheid en attitude ten aanzien van burgerschap. We starten met de prestaties voor burgerschapskennis in paragraaf 2.2.1, gevolgd door de vaardigheid in het toepassen van burgerschapskennis in paragraaf 2.2.2. Voor deze onderdelen beschrijven we hoe sbo- en so-leerlingen hebben gepresteerd, waarbij we hun prestatie uitdrukken in het percentage beheersing<sup>5</sup>. Daarbij zoomen we in op opgaven die de hoogst presterende 10% van de leerlingen (P90<sup>6</sup>; sbo- en so-leerlingen samen), de laagst presterende 10% van de leerlingen (P10) en leerlingen rond het gemiddelde van de verdeling (P50) nog net wel of niet meer beheersen.

Bij de burgerschapscomponenten attitude en eigen inschatting van de vaardigheid (paragrafen 2.2.3 en 2.2.4) is er geen sprake van beheersing, maar van een houding en een zelf-inschatting van de vaardigheid. Voor deze onderdelen geven we een algemeen beeld van de zelf-ingeschatte vaardigheid en van de attitudes ten aanzien van burgerschap aan de hand van scoreverdelingen en reacties op stellingen.

<sup>5</sup> Het percentage beheersing is het percentage opgaven dat leerlingen goed hebben beantwoord ten opzichte van het totaal aantal opgaven. Bij het berekenen van het percentage beheersing is rekening gehouden met het feit dat opgaven variëren in moeilijkheid (met andere woorden: er is rekening gehouden met het onderliggende itemresponsmodel, zie het technisch rapport van het uitvoerend consortium voor verdere toelichting). Dit betekent dat het goed maken van 5 van de 10 opgaven niet automatisch een beheersingsniveau van 50% betekent. Het percentage beheersing kan hoger of lager zijn, afhankelijk van de moeilijkheid van de 5 correct beantwoorde vragen. Dit resulteert in een breder spectrum aan mogelijke percentages correcte opgaven.

<sup>6</sup> P staat voor percentiel. Een percentiel geeft aan hoeveel procent van de populatie minstens de betreffende score heeft.

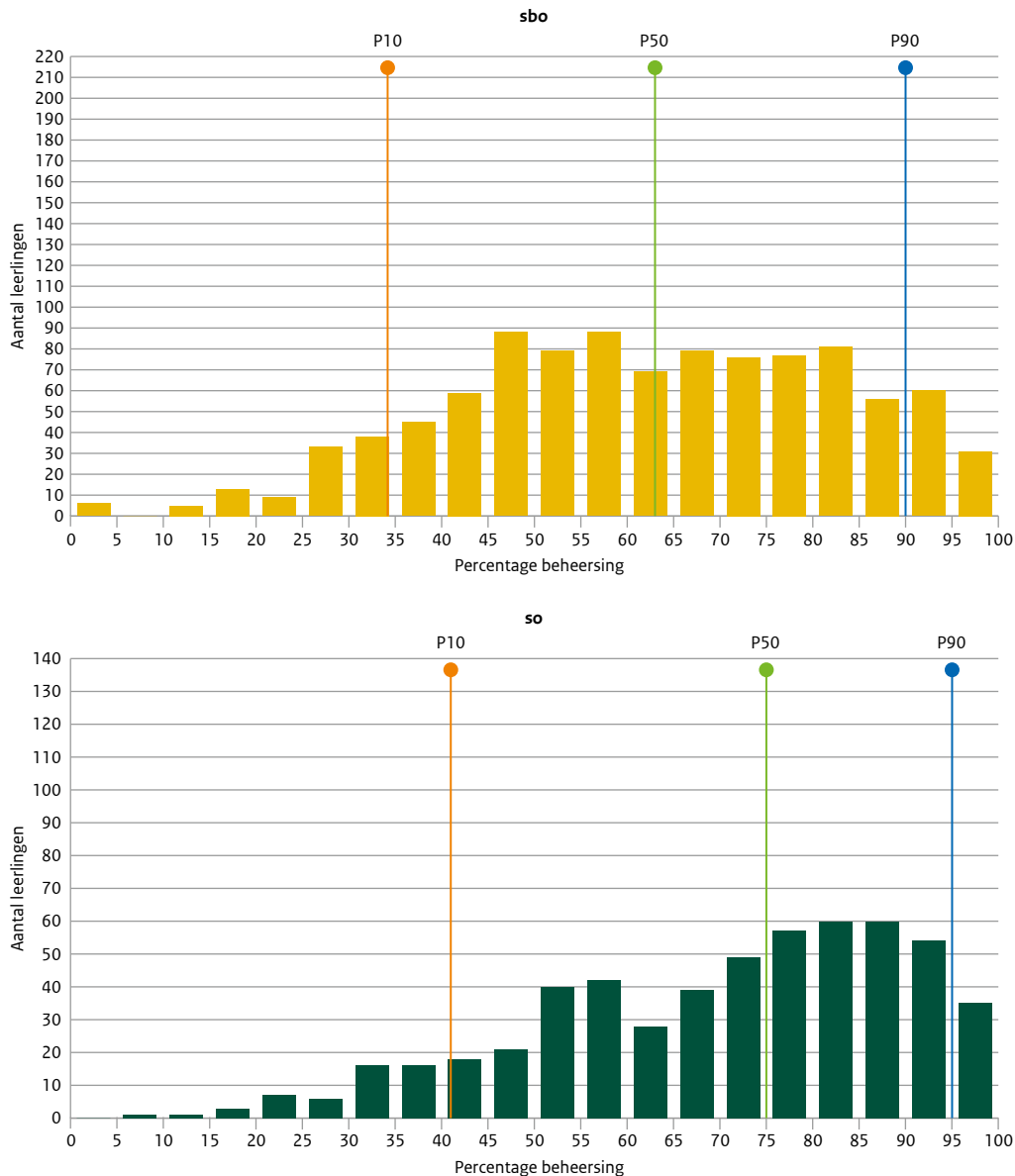
In paragraaf 2.3 bekijken we ten slotte hoe leerlingen hun seksuele weerbaarheid inschatten. Hoewel dit is gemeten met attitudevragen en vragen naar een eigen vaardigheidsinschatting, is er een aparte schaal gemaakt voor seksuele weerbaarheid. De resultaten hiervan beschrijven we apart.

### 2.2.1

#### Kennis

De burgerschapskennis van sbo- en so-leerlingen is gemeten aan de hand van 14 kennisopgaven. Figuur 2.2.1a toont de scoreverdeling van leerlingen op de kennisopgaven uit de burgerschapstaak. In de figuren is het percentage beheersing weergegeven. Dit is het percentage opgaven dat de leerling correct heeft beantwoord. In deze figuur markeren de oranje, groene en blauwe lijnen de scoregrenzen voor respectievelijk de laagst presterende 10% van de leerlingen (P10), het midden van de verdeling (P50) en de scoregrens voor de hoogst presterende 10% van de leerlingen (P90) binnen het betreffende schooltype.

**Figuur 2.2.1a** Scoreverdeling op de kennisopgaven in de burgerschapstaak in het sbo en so ( $n_{sbo}=992$ ,  $n_{so}=553$ )



Figuur 2.2.1a laat zien dat er in het sbo een grote spreiding is in de beheersing van de kennisopgaven. De laagst presterende 10% van de leerlingen (P10) beantwoordt tot maximaal een derde van de opgaven correct. Van deze groep leerlingen zijn er 6 leerlingen zonder een goed beantwoorde opgave. De helft van

de leerlingen beheerst minstens 63% van de opgaven. De best presterende leerlingen (P90) hebben 90% of meer van de opgaven goed beantwoord. Van deze groep hadden 28 leerlingen alle opgaven goed. In het so ligt de gemiddelde beheersing hoger dan in het sbo: de helft van de leerlingen weet 75% van de opgaven of meer goed te beantwoorden. Ook presteren de P10- en P90-leerling hoger dan in het sbo: zij beheersen respectievelijk 41% en 95% van de opgaven. Er zijn 29 so-leerlingen die alle opgaven correct beantwoorden.

Om een beter beeld te krijgen welk type opgaven de verschillende groepen leerlingen (P10, P50, en P90) beheersen<sup>7</sup>, illustreren we dit met een aantal voorbeeldopgaven uit de burgerschapstaak in figuur 2.2.1b. In deze figuur is een aantal opgaven, variërend in moeilijkheid en domein, op een meetlat geplaatst. De opgave helemaal onderaan is de eenvoudigste opgave en vereist de minste burgerschapskennis; de opgave bovenaan is de moeilijkste opgave en vereist de meeste burgerschapskennis. In de figuur is ook aangegeven waar de P10 (in oranje), P50 (in groen) en P90 (in blauw) op de bijbehorende schaal liggen voor het sbo (links) en so (rechts). Weet dat de schaal op de liniaal gelijk is voor beide groepen en de voorbeeldopgaven van toepassing zijn op beide schooltypen, ongeacht of ze links of rechts van de meetlat zijn weergegeven.

Als we spreken over een P10-leerling, bedoelen we een leerling met een score gelijk aan de P10 op de component. Deze laag presterende leerling beheerst dus alle opgaven onder de oranje markering, maar geen van de opgaven daarboven. De P50-leerling is een leerling uit het midden van de verdeling (een score gelijk aan de P50 op de component) en beheerst alle opgaven onder de groene streep. De P90-leerling heeft een score gelijk aan de P90 en is te typeren als een hoog presterende leerling. Deze leerling beheerst alle opgaven onder de blauwe streep. Ligt de opgave boven de blauwe streep, dan is het een erg moeilijke opgave, die zelfs de P90-leerling niet helemaal beheerst.

Opgave 1 komt uit het domein 'omgaan met verschillen' en bevraagt op hoofdlijnen kennis van de grote wereldgodsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen. Deze opgave was de gemakkelijkste kennisopgave uit de burgerschapstaak en wordt ook beheerst door de P10-leerling.

In opgave 2 gaat het over online gedrag. Deze opgave komt uit het domein 'maatschappelijk verantwoord handelen' en hoort bij het aspect 'de leerling heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik'. Deze opgave is iets moeilijker dan opgave 1. De P10-leerling in het so beheerst de opgave, maar de P10-leerling in het sbo niet (meer).

Opgave 3 is een opgave uit het domein 'democratisch handelen' en heeft betrekking op het aspect 'de leerling heeft kennis van de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie'. Leerlingen in het midden van de verdeling en daarboven kunnen deze opgave aan, maar de opgave is te moeilijk voor de P10-leerling.

Over alle afgenomen opgaven binnen de component 'kennis', tekent zich geen beeld af van specifieke domeinen die leerlingen structureel lastiger vinden dan andere. Waar de makkelijkste kennisopgave uit het domein 'omgaan met verschillen' kwam, geldt dit ook voor een aantal moeilijkere kennisopgaven. Opgave 4 bij de meetlat, waarin een beroep wordt gedaan op kennis over vooroordelen, is een voorbeeld van een moeilijke opgave in dit domein. Deze opgave wordt in het sbo alleen beheerst door leerlingen die boven het gemiddelde presteren. De gemiddelde leerling in het so zou deze opgave wel nog net aan kunnen.

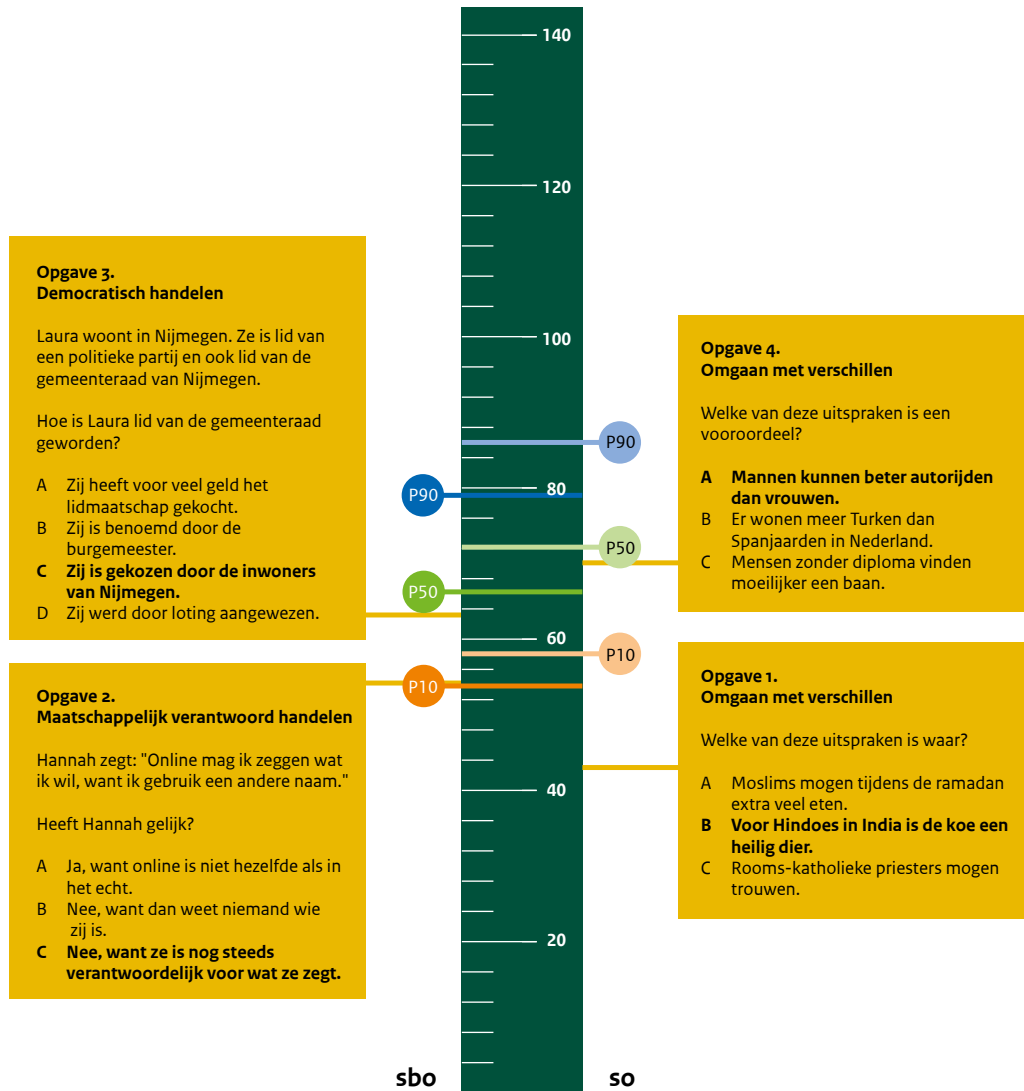
Geen van de 14 kennisopgaven was zo moeilijk dat deze niet werd beheerst door de P90-leerling.

---

<sup>7</sup> Goede beheersing is een kans van 80% of meer om de opgave goed te beantwoorden, matige beheersing een kans tussen de 50% en 80% en onvoldoende beheersing een kans van 50% of minder om de opgave goed te beantwoorden. We spreken hier in het algemeen van het beheersen van een opgave als een leerling een kans van 50% of meer heeft om deze goed te beantwoorden.



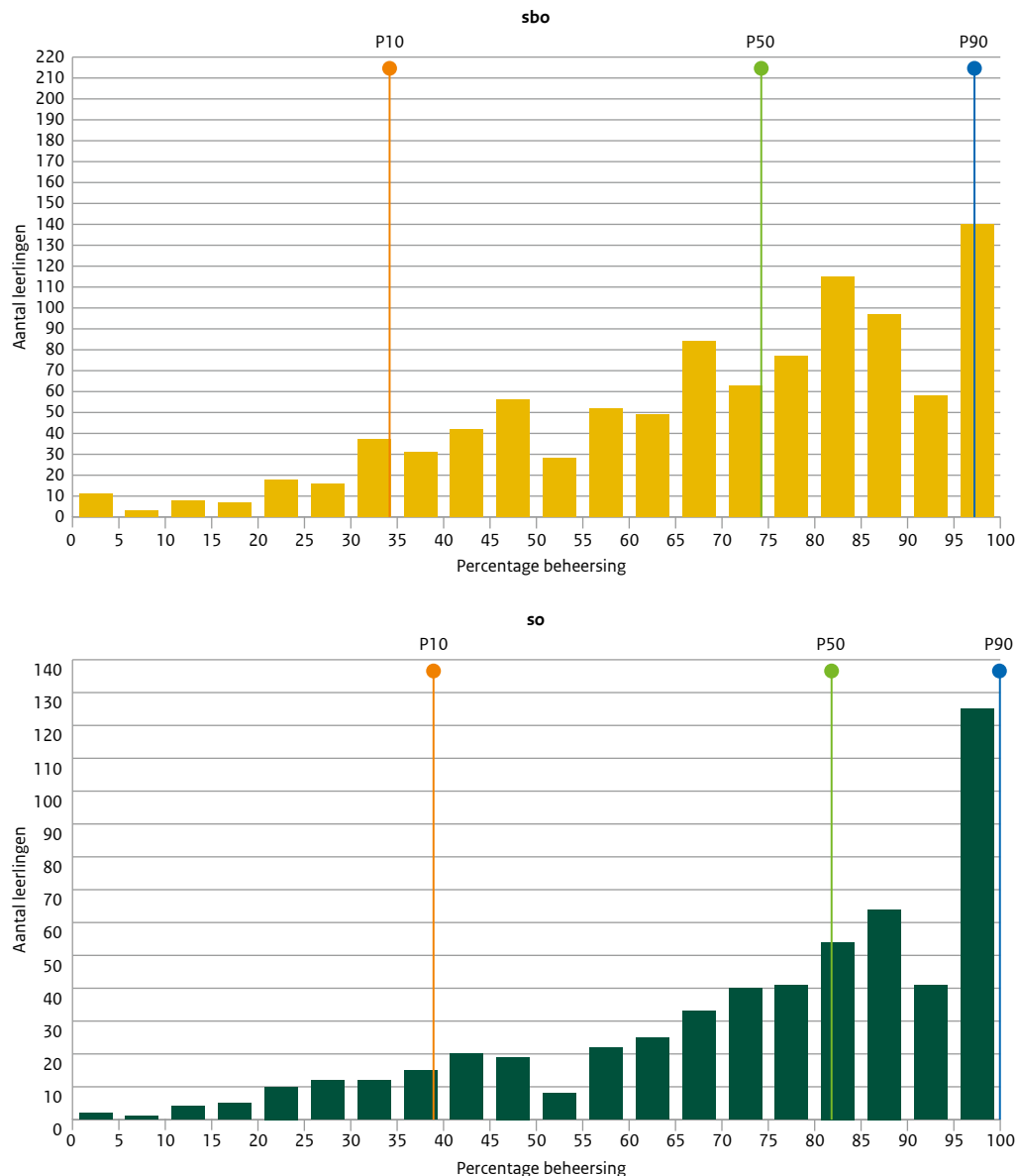
Figuur 2.2.1b Voorbeeldopgaven burgerschapskennis



## 2.2.2 Vaardigheid in het toepassen van kennis

Naast het meten van de burgerschapskennis van leerlingen, is aan de hand van 10 opgaven ook getoetst hoe goed leerlingen hun burgerschapskennis kunnen toepassen.

**Figuur 2.2.2a** Scoreverdeling op de vaardigheidsopgaven in de burgerschapstaak in het sbo en so ( $n_{sbo}=992$ ,  $n_{so}=553$ )



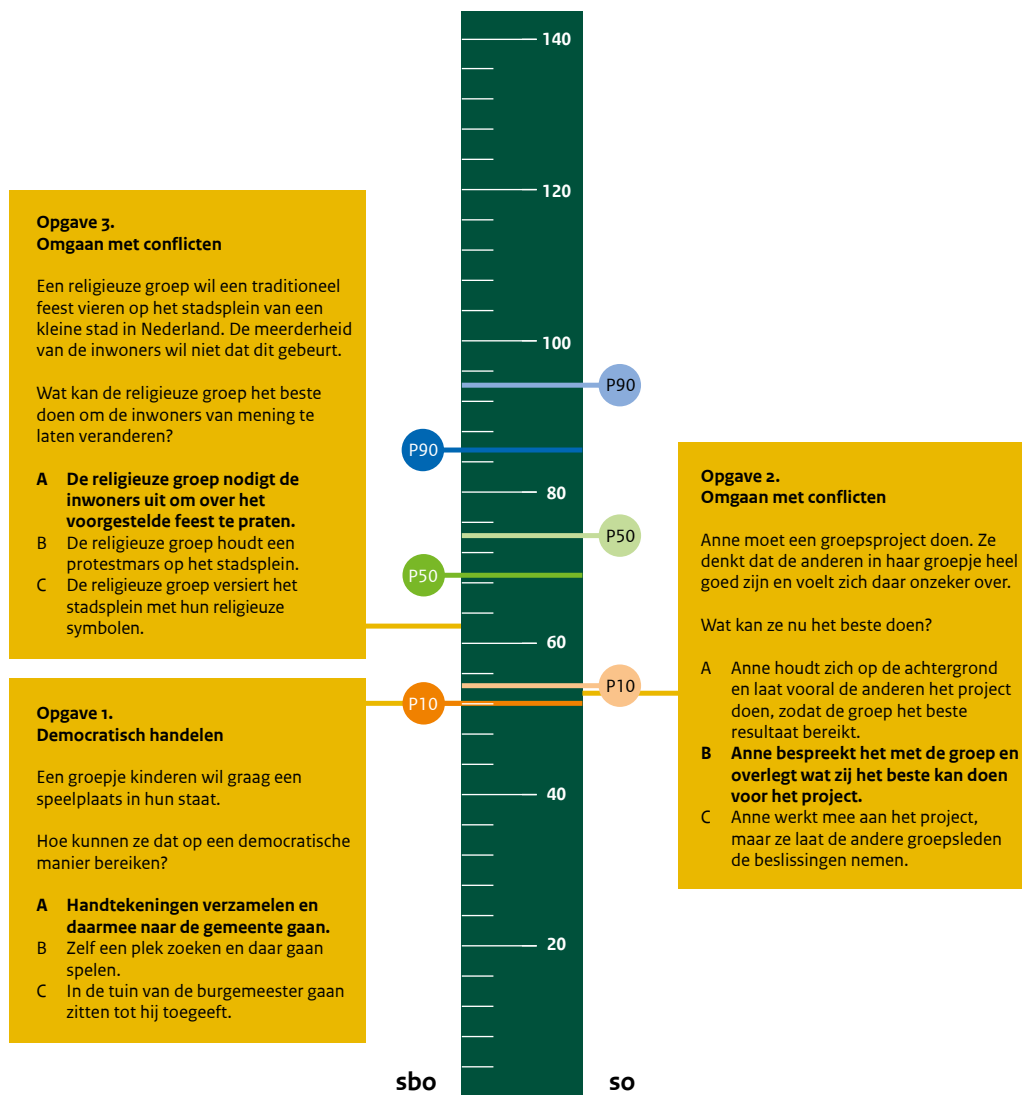
Figuur 2.2.2a toont de scoreverdeling van sbo- en so-leerlingen bij deze opgaven. De oranje lijnen markeren de scoregrens van de P10-leerling, de groene van de P50-leerling en de blauwe van de P90-leerling van het betreffende schooltype. Net als bij de kenniscomponent liggen de scores ook hier, zowel in het sbo als so, ver uiteen. Zo zijn er leerlingen die geen van de opgaven correct hebben (sbo: 0,8%; so: 0,4%) en leerlingen die alle opgaven goed hebben (sbo: 9%; so: 15%).

De laagst presterende 10% van de leerlingen in het sbo weet, net als bij de kennisopgaven, tot maximaal een derde van de opgaven goed te maken (34%). Leerlingen in het midden van de verdeling (P50) hebben drie kwart (74%) van de opgaven correct. De hoogst presterende 10% van de leerlingen weet zelfs 97% of meer goed te maken.

Net als op de kennisopgaven, behalen de so-leerlingen gemiddeld een hogere score dan sbo-leerlingen op de opgaven die de vaardigheid in het toepassen van kennis meten. De leerlingen die het laagst presteren (P10) hebben tot 39% van de opgaven correct. Leerlingen in het midden van de verdeling (P50) hebben 82% van de opgaven goed, de hoogst presterende leerlingen (P90) maken alle opgaven goed.

Om een beeld te krijgen van het type opgaven dat door leerlingen van verschillende vaardigheidsniveaus wordt beheerst, is in figuur 2.2.2b ook een aantal van de vaardigheidsopgaven op een meetlat geplaatst. Op de meetlat is wederom aangegeven waar de grenzen van de beheersingsniveaus liggen in het sbo (links) en so (rechts): in oranje de grens voor de laagst scorende 10% van de leerlingen (P10), in groen de grens voor leerlingen in het midden van de verdeling (P50) en in blauw de grens voor de hoogst scorende 10% van de leerlingen (P90).

Figuur 2.2.2b Voorbeeldopgaven burgerschapsvaardigheid: toepassen van kennis



De eerste voorbeeldopgave komt uit het domein 'democratisch handelen' en betreft het aspect 'de leerling kan zelf op school/in de klas actief democratische besluitvormingsprocessen organiseren en zich aan zelfbepaalde regels houden'. De P10-leerling beheerst deze opgave *nét*. Dat wil zeggen, de P10-leerling heeft hier een kans van 50% op een goed antwoord.

Opgave 2 is een opgave uit het domein 'omgaan met conflicten' en gaat specifiek over het samenwerken in een groep. De P10-leerling in het so kan deze opgave nog net wel aan, maar in het sbo wordt de opgave pas beheerst door de gemiddeld presterende leerling.

De derde opgave is één van de moeilijkste items en heeft ook betrekking op het omgaan met conflicten. Het betreft het specifieke aspect 'de leerling kan voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving'. Deze opgave wordt beheerst door de P50- en de P90-leerling, waarbij alleen de P90-leerling een goede beheersing laat zien.

Over alle afgenomen opgaven voor het meten van de vaardigheid in het toepassen van kennis tekent zich geen beeld af van specifieke domeinen die leerlingen structureel lastiger vinden dan andere.

### 2.2.3 Eigen inschatting van de vaardigheid

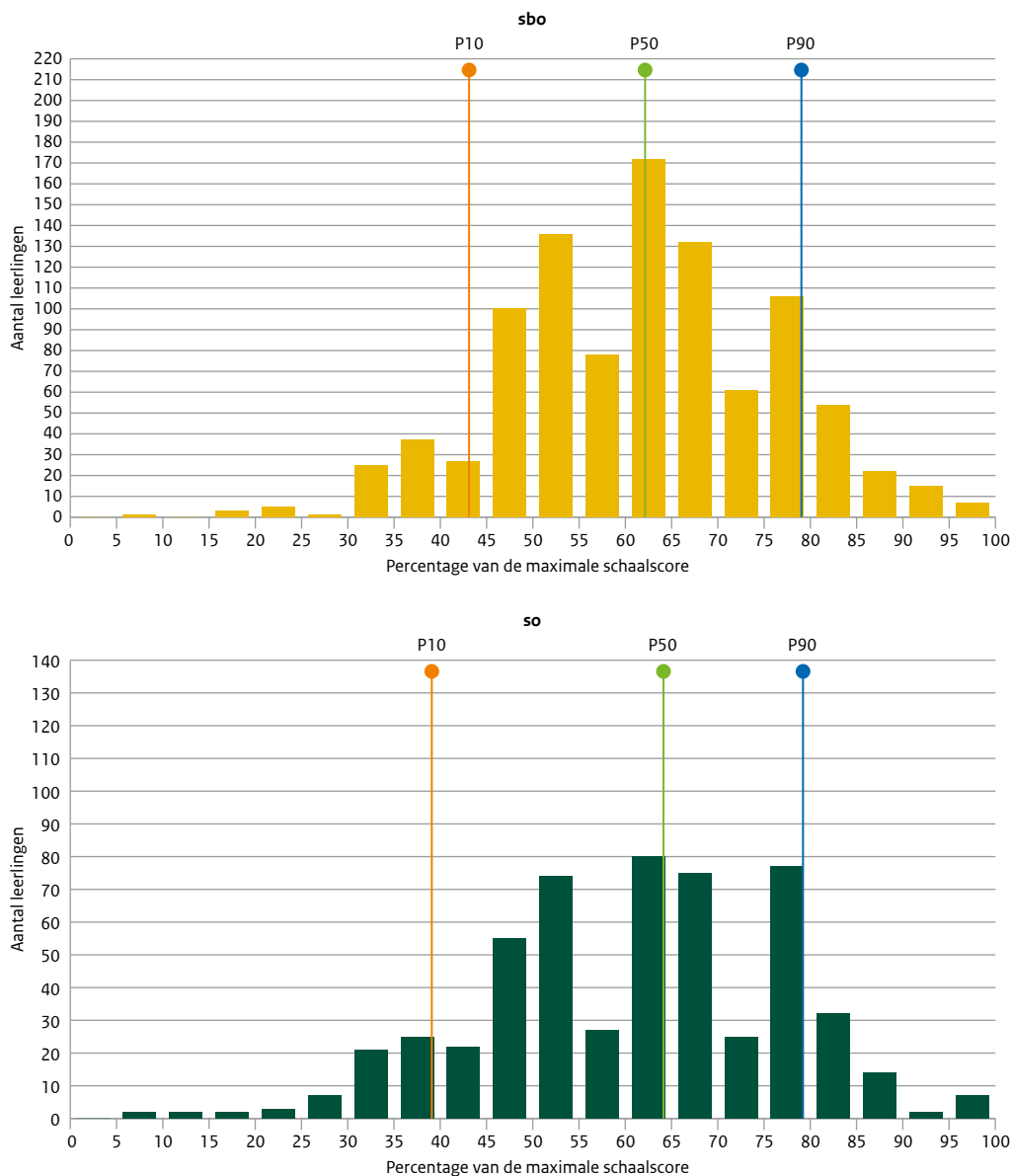
Leerlingen hebben 11 opgaven gemaakt waarin ze een inschatting gaven van hun eigen burgerschapsvaardigheid, specifiek op de domeinen 'omgaan met verschillen' en 'maatschappelijk verantwoord handelen'. Bij elke opgave gaven leerlingen aan hoe goed ze zichzelf vinden in een aan burgerschap gerelateerd aspect op een schaal van 1 (helemaal niet goed) tot 4 (heel goed). Een hoge score vatten we daarbij op als veel vertrouwen in de eigen vaardigheid en een lage score als weinig tot geen vertrouwen.

Figuur 2.2.3a geeft weer hoe verschillende groepen hun eigen vaardigheid met betrekking tot burgerschap inschatten. Ook hier markeert per schooltype de oranje lijn weer de scoregrens van de P10-leerling, de groene lijn de scoregrens van de P50-leerling en de blauwe lijn de scoregrens van de P90-leerling. Anders dan bij de opgaven op het gebied van kennis en de vaardigheid in het toepassen van burgerschapskennis, kunnen we dit percentage niet als beheersing opvatten. Hier betekent een percentage van 80% dat een leerling een score van 80% van het maximaal te behalen punten op deze vaardigheidsopgaven heeft behaald. Op de scoreschaal met een maximum van 4 punten staat dit gelijk aan 3,2 punten, oftewel: een stevig vertrouwen of veel vertrouwen in de eigen burgerschapsvaardigheid op de gemeten aspecten.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> We spreken van weinig tot geen zelfvertrouwen als voor een opgave, aspect of domein minder dan 50% van het maximaal te behalen punten wordt gehaald (minder dan 2 op een schaal van 4); van matig tot redelijk zelfvertrouwen bij een score tussen de 50% en 80% (tussen de 2 en 3,2 op een schaal van 4) en van veel of stevig vertrouwen in de eigen vaardigheid bij een score van 80% of hoger (vanaf 3,2 op een schaal van 4).

**Figuur 2.2.3a** Verdeling in het sbo en so van de eigen inschatting van de vaardigheid in percentage ten opzichte van de maximale score ( $n_{sbo}=982$ ,  $n_{so}=552^9$ )



Uit figuur 2.2.3a blijkt dat in het sbo de eigen inschatting van de burgerschapsvaardigheid duidelijk verschillen kent. Voor 4 op de 5 leerlingen ligt de inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheid tussen de 43% (P10) en 79% (P90) van het maximaal te behalen punten. Daarmee varieert de inschatting van weinig tot redelijk veel vertrouwen in de eigen vaardigheid. In het so zien we hetzelfde beeld: daar ligt de inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheid voor 4 op de 5 leerlingen tussen de 39% (P10) en 79% (P90), oftewel tussen weinig tot redelijk veel vertrouwen. Leerlingen in het midden van de verdeling (P50) schatten hun vertrouwen in hun eigen burgerschapsvaardigheden met 62% (sbo) en 64% (so) van het maximaal te behalen punten in als redelijk sterk (respectievelijk 2,48 en 2,56 op een schaal van 4 punten).

De eigen inschatting van de vaardigheid is bevraagd voor de domeinen 'omgaan met verschillen' en 'maatschappelijk verantwoord handelen'. Op sommige stellingen bij het domein 'omgaan met verschillen'

<sup>9</sup> Voor 10 sbo-leerlingen en 1 so-leerling is geen score berekend, omdat zij geen enkele vraag van dit onderdeel hebben beantwoord.

laten leerlingen een relatief stevig vertrouwen zien, op andere juist een relatief laag vertrouwen. Het vertrouwen dat leerlingen laten zien in maatschappelijk verantwoord handelen verschilt daarentegen minder over opgaven. De P10-leerling in zowel het sbo als in het so schat zichzelf op alle opgaven bij het domein 'maatschappelijk verantwoord handelen' in als weinig vaardig.

Hieronder tonen en bespreken we 4 voorbeeldopgaven die de eigen inschatting van de P10-, P50- en P90-leerling illustreren. Sbo- en so-leerlingen verschillen vrijwel niet in de mate waarin de eigen vaardigheid wordt inschat per opgave. Waar we hier spreken van een P10-leerling geldt dit zowel voor de P10-leerling in het sbo als in het so. Hetzelfde geldt voor de P50- en P90-leerling.

Opgave 1 hoort bij het domein 'omgaan met verschillen' en is de opgave waarbij leerlingen hun vaardigheid het hoogst inschatten: leerlingen vanaf het midden van de verdeling (P50) hebben een stevig vertrouwen in hun eigen vaardigheid op dit aspect en geven bij deze stelling aan dit best wel tot heel goed te begrijpen. De P10-leerling laat hierop een matig vertrouwen zien.

### Opgave 1.

Hoe goed kun je...

...begrijpen waarom homoseksuele mensen het niet leuk vinden als ze worden uitgescholden omdat ze homoseksueel zijn?

- A Helemaal niet goed
- B Niet zo goed
- C Best wel goed
- D Heel goed

Domein: Omgaan met verschillen

Opgave 2 is een andere opgave uit het domein 'omgaan met verschillen' en past daarbinnen specifiek bij het vaardigheidsaspect 'de leerling kan accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen/hoeven worden opgelost'. Leerlingen schatten hun eigen vaardigheid bij deze opgave wat lager in. De P10- en P50-leerling laten een matig zelfvertrouwen zien, alleen de P90-leerling toont een stevig vertrouwen en geeft aan dit best wel of heel goed te kunnen.

### Opgave 2.

Hoe goed kun je...

...de mening van anderen respecteren?

- A Helemaal niet goed
- B Niet zo goed
- C Best wel goed
- D Heel goed

Domein: Omgaan met verschillen

Opgave 3 is een voorbeeld van een opgave bij het domein ‘maatschappelijk verantwoord handelen’. Hierop laten leerlingen beduidend minder vertrouwen zien dan op de vorige 2 voorbeeldopgaven: de P10-leerling schat zichzelf in als weinig vaardig en geeft aan dit (helemaal) niet zo goed te kunnen. De P50- en de P90-leerling laten hierop een matig zelfvertrouwen zien.

### Opgave 3.

Hoe goed kun je...  
...herkennen wanneer iets geen feit is, maar een mening?

- A Helemaal niet goed
- B Niet zo goed
- C Best wel goed
- D Heel goed

Domein: Maatschappelijk verantwoord handelen

Tot slot kijken we nog naar opgave 4: van alle voorgelegde opgaven, vinden leerlingen deze het lastigst: alleen de P90-leerling geeft aan een matig tot redelijk vertrouwen te hebben in de vaardigheid om samen te werken met iemand met wie hij/zij het oneens is. De overige leerlingen (P10 en P50) hebben hierin geen tot weinig vertrouwen en geven aan dit helemaal niet of niet zo goed te kunnen.

### Opgave 4.

Hoe goed kun je...  
...samenwerken met iemand waarmee je het oneens bent?

- A Helemaal niet goed
- B Niet zo goed
- C Best wel goed
- D Heel goed

Domein: Omgaan met verschillen

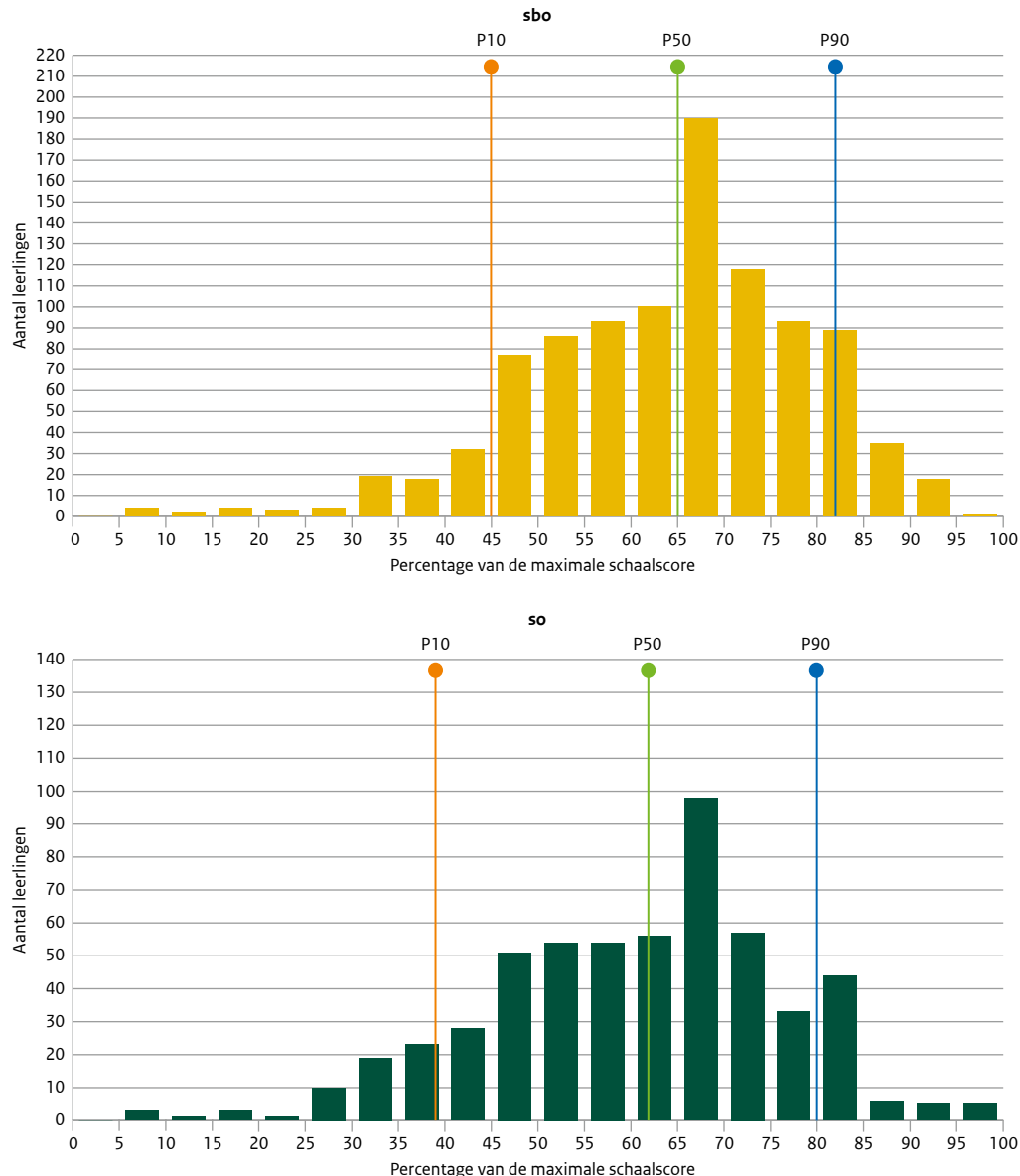
## 2.2.4

### Attitude

De vierde component die in de burgerschapstaak is gemeten, is de attitude van leerlingen ten aanzien van burgerschap. Dit is gedaan aan de hand van 22 opgaven waarin leerlingen telkens een stelling werd voorgelegd. Bij deze stelling moesten leerlingen aangeven in hoeverre deze bij hen paste of in hoeverre ze het hiermee eens waren op een schaal van 1 (helemaal mee oneens/past helemaal niet bij mij) tot en met 4 (helemaal mee eens/past helemaal bij mij). Ook hier presenteren we eerst een algemene schets van de burgerschapsattitude van de sbo- en so-leerlingen in dit peilingsonderzoek. Daarna illustreren we dit met een aantal stellingen die de 10% van de leerlingen met de minst positieve attitude (P10) ten aanzien van burgerschap, de 10% van de leerlingen met de meest positieve attitude (P90) en de leerlingen in het midden van de verdeling (P50) typeert.

Figuur 2.2.4a geeft de gemiddelde attitude van sbo- en so-leerlingen weer op een schaal van 0% (een weinig positieve attitude) tot 100% (een uitgesproken positieve attitude ten aanzien van burgerschap).<sup>10</sup> De oranje, groene en blauwe lijnen markeren de scoregrenzen voor respectievelijk de P10-, P50- en P90-leerling binnen het betreffende schooltype.

**Figuur 2.2.4a** Verdeling van de attitude ten aanzien van burgerschap in het sbo en so in percentage ten opzichte van de maximale score ( $n_{sbo}=986$ ,  $n_{so}=551$ )<sup>11</sup>



Uit figuur 2.2.4a kunnen we opmaken dat de gemiddelde attitude (P50) van de sbo-leerlingen gematigd positief is (65% van het maximaal aantal te behalen punten, dat wil zeggen 2,60 op een schaal van 4). Wel zijn er aanzienlijke verschillen tussen leerlingen: de P10-leerlingen hebben een weinig positieve

<sup>10</sup> We spreken van een weinig positieve houding als voor een opgave, aspect of domein minder dan 50% van de maximaal te behalen score wordt behaald (minder dan 2 op een schaal van 4); van gematigd positief bij een score tussen de 50 en 80% (tussen de 2 en 3,2 op een schaal van 4) en van uitgesproken positief bij een score van 80% of hoger (vanaf 3,2 op een schaal van 4).

<sup>11</sup> Voor 6 sbo-leerlingen en 2 so-leerlingen is geen score berekend, omdat zij geen enkele vraag van dit onderdeel hebben beantwoord.



houding (45% van de maximaal te behalen score, een score van 1,80 op een schaal van 4), de P90-leerlingen een uitgesproken positieve houding (82%, een score van 3,28 op een schaal van 4).

De gemiddelde attitude van so-leerlingen is met 63% (een 2,48 op een schaal van 4) weliswaar net iets lager dan die van de sbo-leerlingen, maar is nog steeds te duiden als gematigd positief. Ook in het so is er een aanzienlijk verschil tussen de leerlingen. De attitude varieert van een weinig positieve tot juist uitgesproken positieve attitude (de P10 en P90 liggen bij respectievelijk 39% en 80% van de maximale score, dat wil zeggen 1,56 en 3,20 op een schaal van 4 punten).

Om de burgerschapsattituden wat beter te kunnen duiden, kijken we ook naar specifieke stellingen die leerlingen hebben beantwoord. Zo krijgen we in beeld of er bijvoorbeeld domeinen of aspecten zijn waarop s(b)o-leerlingen een uitgesproken negatieve of juist positieve houding hebben. We beginnen met opgaven waarop leerlingen een relatief positieve houding laten zien en eindigen met opgaven waar ze duidelijk negatiever over zijn. Waar we spreken over de P10-, P50- en P90-leerling, geldt dit voor zowel het sbo als so.

De eerste opgave betreft een stelling uit het domein 'omgaan met verschillen'. Over het algemeen laten leerlingen op alle vragen bij het domein 'omgaan met verschillen' een relatief positieve attitude zien. Deze attitudeopgave krijgt de meeste instemming van leerlingen: de P10-leerling is hier gematigd positief, de P50- en P90-leerling zijn uitgesproken positief en geven overwegend aan het eens of zelfs helemaal eens te zijn met deze uitspraak.

### Opgave 1.

Ben je het met deze uitspraak eens?

Ik vind dat je met homoseksuelen net zo moet omgaan als met andere mensen.

- A Helemaal niet mee eens
- B Wel wat mee eens
- C Een beetje mee eens
- D Helemaal mee eens

Domein: Omgaan met verschillen

Opgave 2 is een ander voorbeeld uit dit domein en heeft specifiek betrekking op het aspect 'de leerling wil positief bijdragen aan een pluriforme samenleving'. De P50-leerling is hierover gematigd positief en de P90-leerling zeer positief. De P10-leerling laat daarentegen een weinig positieve attitude zien ten opzichte van deze stelling: deze geeft aan dat het niet of zelfs helemaal niet bij hem of haar past.

### Opgave 2.

Ik vind het goed iets te leren over andere culturen.

- A Past helemaal niet bij mij
- B Past niet erg bij mij
- C Past wel wat bij mij
- D Past helemaal bij mij

Domein: Omgaan met verschillen

Opgave 3 is een voorbeeld van een opgave uit het domein 'democratisch handelen'. De opgave hoort bij het aspect 'de leerling wil actief bijdragen aan democratische besluitvorming op kleine en op grote schaal'. Deze vraag kan op minder instemming rekenen dan de vorige voorbeelden. De P10-leerling laat hierop een weinig positieve attitude zien en denkt dit zeker niet of waarschijnlijk niet te doen. De P50- en P90-leerling laten een gematigd positieve attitude zien: zij zullen dit waarschijnlijk wel doen.

### Opgave 3.

Denk je dat je in de toekomst wel eens het volgende gaat doen?  
Tegen anderen je mening geven over de politiek of over hoe mensen in Nederland samenleven.

- A Ik zal dit zeker niet doen
- B Ik zal dit waarschijnlijk niet doen
- C Ik zal dit waarschijnlijk doen
- D Ik zal dit zeker doen

Domein: Democratisch handelen

Opgave 4 komt uit het domein 'omgaan met conflicten'. Op deze stelling, en ook op de andere stellingen bij dit domein, laten leerlingen een relatief weinig positieve attitude zien. Net als voor opgave 3 geldt dat de P10-leerling hierop een weinig positieve attitude laat zien. De P50- en P90-leerling een gematigd positieve attitude.

### Opgave 4.

Als ik ruzie heb dan ...  
... wil ik rekening houden met de ander

- A Past helemaal niet bij mij
- B Past niet erg bij mij
- C Past wel wat bij mij
- D Past helemaal bij mij

Domein: Omgaan met conflicten

Tot slot kijken we naar opgave 5, de stelling waarop leerlingen het minst positief reageren. Weinig leerlingen vinden dat een klasgenoot op bezoek hoeft te gaan bij een klasgenoot die lang ziek is. Zelfs de P90-leerling laat hierop een weinig positieve attitude zien.

### Opgave 5.

Als een klasgenoot lang ziek is, vind ik dat er iemand uit de klas bij hem op bezoek moet gaan.

- A Past helemaal niet bij mij
- B Past niet erg bij mij
- C Past wel wat bij mij
- D Past helemaal bij mij

Domein: Maatschappelijk verantwoord handelen

## 2.3 Seksuele weerbaarheid

In deze s(b)o-peiling is ook seksuele weerbaarheid gemeten aan de hand van 7 opgaven, waarvan 4 attitudevragen en 3 vragen over de inschatting van vaardigheid. Leerlingen konden daarbij aangeven in hoeverre ze het hiermee eens waren, of hoe waarschijnlijk hun handelen zou zijn op een schaal van 1 (helemaal niet mee eens/zou ik zeker niet doen) tot en met 4 (helemaal mee eens/zou ik zeker wel doen). Figuur 2.3a geeft per schooltype weer hoe verschillende groepen hun eigen seksuele weerbaarheid inschatten als percentage van het maximaal aantal punten.<sup>12</sup> De oranje lijn is de scoregrens van de P10-leerling, de groene lijn de scoregrens van de P50-leerling en de blauwe lijn de scoregrens van de P90-leerling.

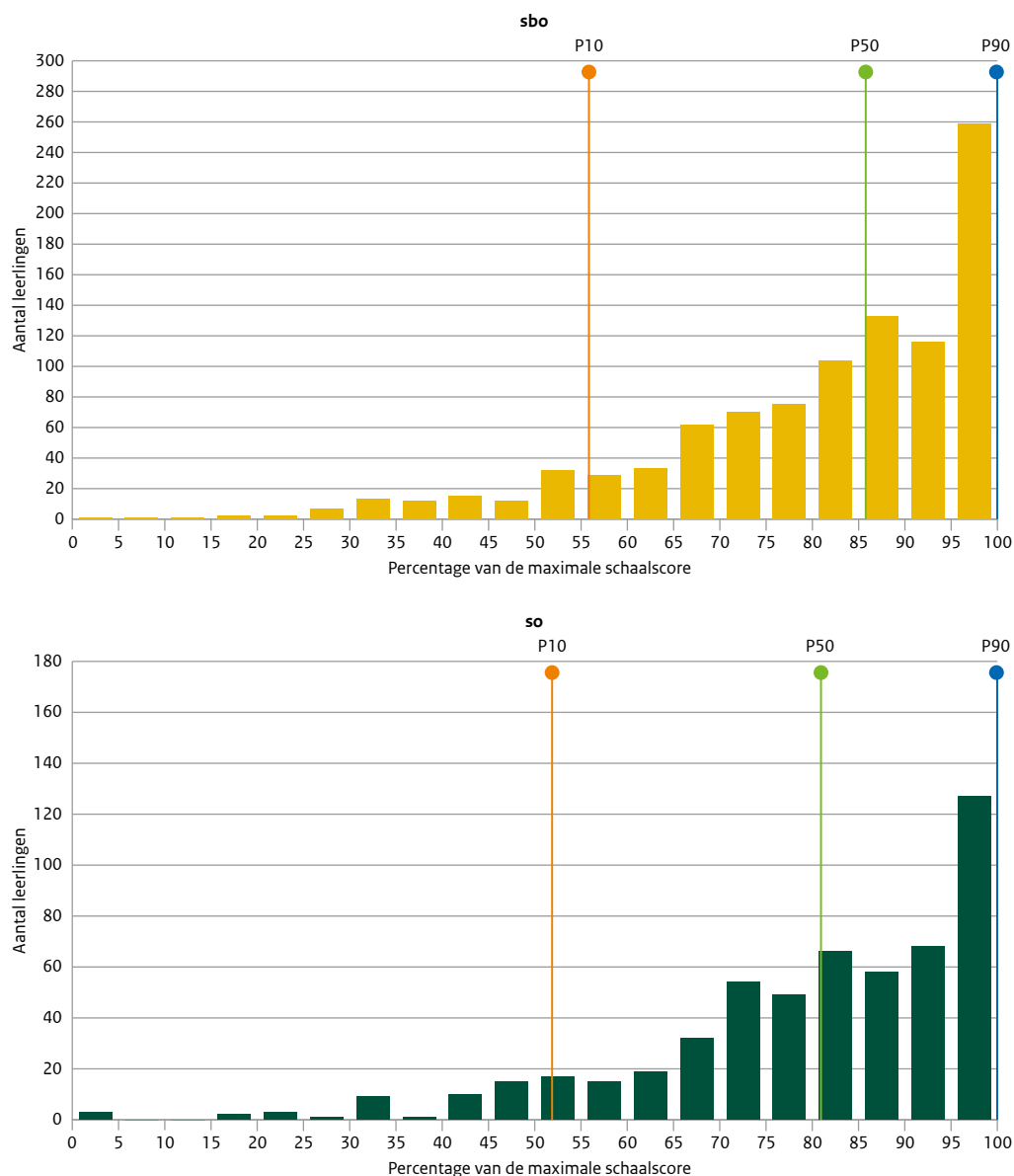
In de figuur zien we dat de seksuele weerbaarheid in het sbo gemiddeld als aanzienlijk te typeren is (de P50 ligt bij 86% van het maximaal aantal te behalen punten, dat wil zeggen 3,44 op een schaal van 4). De minst weerbare 10% van de leerlingen (P10) beantwoordt de opgaven met gemiddeld maximaal een 2,24 (56% van het maximaal aantal te behalen punten). Leerlingen met de meeste overtuiging van hun seksuele weerbaarheid (P90) behalen het maximale aantal punten bij deze opgaven (100%).

In het so is een vrijwel vergelijkbare verdeling te zien, ook hier is de seksuele weerbaarheid van de gemiddelde leerling als aanzienlijk te typeren (de P50 ligt bij 81% van het maximaal aantal te behalen punten, en 3,24 op een schaal van 1 tot 4). In het so zijn er iets meer leerlingen die een lage score voor seksuele weerbaarheid hebben: de P10 ligt hier bij 52%, oftewel een gemiddelde score van 2,08 (op een schaal van 1 tot 4). Net als in het sbo ligt de P90 bij de 100%.

---

<sup>12</sup> We spreken van een lage seksuele weerbaarheid als voor een opgave, aspect of domein minder dan 50% van het maximaal te behalen punten wordt behaald (minder dan 2 op een schaal van 4); van matige tot redelijke seksuele weerbaarheid bij een score tussen de 50% en 80% (tussen de 2 en 3,2 op een schaal van 4) en van een hoge seksuele weerbaarheid bij een score van 80% of hoger (vanaf 3,2 op een schaal van 4).

**Figuur 2.3a** Scoreverdeling op de opgaven voor seksuele weerbaarheid in percentage ten opzichte van de maximale score ( $n_{sbo}=979$ ,  $n_{so}=549^{13}$ )



Om te illustreren hoe de seksuele weerbaarheid is bevroegd en hoe leerlingen hierop reageerden, presenteren we een aantal voorbeeldopgaven. Waar we spreken over de P10-, P50- en P90-leerling, geldt dit voor zowel het sbo als so. In totaal schat de gemiddelde leerling (P50) op 5 van de 7 opgaven de eigen seksuele weerbaarheid in als hoog. De P10-leerling laat op 4 van deze opgaven een redelijke en op 1 opgave een hoge seksuele weerbaarheid zien. De P90-leerling schat zijn of haar seksuele weerbaarheid op alle opgaven in als hoog.

<sup>13</sup> Voor 13 sbo-leerlingen en 4 so-leerlingen is geen score berekend, omdat zij geen enkele vraag van dit onderdeel hebben beantwoord.

Voorbeeldopgave 1 is de opgave waarop leerlingen de meeste seksuele weerbaarheid laten zien. Ook de P10-leerling laat hier een hoge seksuele weerbaarheid zien: leerlingen weten dat ze mogen weigeren een naaktfoto met iemand te delen.

### Opgave 1.

Als iemand mij vraagt een foto te sturen waarop ik geen kleren aan heb, dan mag ik “nee” zeggen.

- A Helemaal niet mee eens
- B Wel wat mee eens
- C Een beetje mee eens
- D Helemaal mee eens

Opgave 2 is een voorbeeld van een opgave waarin naar een zelfinschatting wordt gevraagd. De gemiddelde s(b)o-leerling (P50) schat de eigen seksuele weerbaarheid hierin als hoog (de leerling zou dit zeker wel doen), de P10-leerling als matig tot redelijk (de leerling zou dit waarschijnlijk wel doen).

### Opgave 2.

Als iemand mij aanraakt als ik dat niet wil, dan zeg ik dat.

- A Zou ik zeker niet doen
- B Zou ik waarschijnlijk niet doen
- C Zou ik waarschijnlijk wel doen
- D Zou ik zeker wel doen

Voorbeeldopgaven 3 en 4 gaan over het benaderen van een volwassene wanneer er een grens wordt overschreden. Dit zijn de 2 opgaven waarop leerlingen de laagste seksuele weerbaarheid laten zien. Met de attitudevraag (opgave 3) is de gemiddelde s(b)o-leerling het wel wat of een beetje mee eens. De P10-leerling is het hier wel wat of helemaal niet mee eens. Oftewel: leerlingen staan weinig positief tegenover het vragen van hulp aan een volwassene.

### Opgave 3.

Als iemand iets tegen mij zegt wat ik niet fijn vind, dan is het goed om een volwassene om hulp te vragen.

- A Helemaal niet mee eens
- B Wel wat mee eens
- C Een beetje mee eens
- D Helemaal mee eens

Om ook daadwerkelijk aan een volwassene te vertellen dat een grens is overschreden (opgave 4), is uitdagend. De P90-leerling zegt dit wel te zullen doen. De gemiddelde leerling in het s(b)o (P50) is hier echter minder zeker van en kiest voor antwoord B of C (score tussen de 2 en 3,2 op de schaal van 1 tot 4). De P10-leerling geeft aan dit waarschijnlijk niet te vertellen aan een volwassene.

#### Opgave 4.

Als iemand mij heeft aangeraakt als ik dat niet wilde, dan vertel ik dat aan een volwassene.

- A Zou ik zeker niet doen
- B Zou ik waarschijnlijk niet doen
- C Zou ik waarschijnlijk wel doen
- D Zou ik zeker wel doen

## 2.4 Samenhang tussen burgerschapscompetenties

In de voorgaande paragrafen beschreven we de burgerschapscompetenties op de afzonderlijke componenten. Maar hoe hangen burgerschapskennis, -vaardigheid en -attitude met elkaar samen? Gaat een hogere mate van burgerschapskennis bijvoorbeeld samen met een hogere inschatting van de eigen vaardigheid? En verschillen sbo- en so-leerlingen hierin van elkaar?

Uit de samenhang tussen de 4 componenten blijkt dat leerlingen met een hoge mate van burgerschapskennis, ook vaardiger zijn in het toepassen van die kennis (en andersom). Burgerschapskennis en het kunnen toepassen van deze kennis houden daarentegen nauwelijks verband met de burgerschapsattitude en de eigen inschatting van de vaardigheid zoals in dit peilingsonderzoek gemeten. Met andere woorden: leerlingen met meer (vaardigheid in het toepassen van) burgerschapskennis hebben geen positievere burgerschapsattitude of inschatting van hun eigen burgerschapsvaardigheid. Leerlingen die hun burgerschapsvaardigheid relatief hoog inschatten, laten wel een relatief positieve attitude zien ten aanzien van burgerschap. So- en sbo-leerlingen verschillen niet van elkaar in de wijze waarop de componenten met elkaar samenhangen.

Ook is gekeken of seksuele weerbaarheid een sterke samenhang laat zien met één of meerdere van de burgerschapscomponenten. Hangt een hogere inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheid bijvoorbeeld samen met een grotere seksuele weerbaarheid? In zowel het sbo als het so hangt de seksuele weerbaarheid zoals hier gemeten alleen samen met de burgerschapsattitude: leerlingen met een positievere attitude ten aanzien van burgerschap staan steviger in hun schoenen als het gaat om seksuele weerbaarheid (en andersom).

## 2.5 Vergelijking met het bo

De burgerschapstaak zoals die in dit peilingonderzoek is afgenomen bij s(b)o-leerlingen is gebaseerd op het eerdere peilingsonderzoek naar burgerschap in het bo (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Vrijwel alle opgaven bij de 4 burgerschapscomponenten die zijn voorgelegd in het s(b)o, waren ook onderdeel van de peiling in het bo<sup>14</sup>. Dit biedt de mogelijkheid de uitkomsten in het s(b)o direct te vergelijken met die in het bo.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Een drietal opgaven over seksuele diversiteit, vallend onder attitude en eigen inschatting van de vaardigheid was nieuw toegevoegd t.o.v. de bo-peiling. Voor enkele andere opgaven geldt dat de formulering voor deze peiling iets is aangepast aan de doelgroep. Details hierover staan beschreven in Slijkhuis et al. (2022).

<sup>15</sup> Omdat de totale set van afgenomen opgaven verschilt in beide peilingen, kunnen de percentages beheersing of behaalde scorepunten zoals gepresenteerd in de eerdere paragrafen van dit hoofdstuk niet direct tussen de beide peilingen worden vergeleken.

De vergelijking op de burgerschapscomponenten tussen bo en s(b)o is schematisch weergegeven in tabel 2.5a, waarbij een groter bolletje een groter verschil tussen beide groepen aanduidt. Uit de vergelijking komt naar voren dat sbo- en so-leerlingen duidelijk minder burgerschapskennis bezitten dan hun leeftijdsgenoten in het bo: er is een groot verschil tussen bo- en sbo-leerlingen en een middelgroot verschil tussen bo- en so-leerlingen<sup>16</sup>. Ook in het toepassen van de burgerschapskennis laten leerlingen in het bo een hogere vaardigheid zien dan leerlingen in het sbo en so, al betreft het slechts een klein verschil met so<sup>17</sup>. Een middelgroot verschil is er tussen bo-leerlingen en s(b)o-leerlingen als het gaat om de zelf-ingeschatte vaardigheid<sup>18</sup>. Deze zelfinschatting is hoger in het bo dan in het sbo en so. Tot slot hebben bo-leerlingen over het algemeen een positievere attitude ten opzichte van burgerschap dan s(b)o-leerlingen<sup>19</sup>. Het verschil met het sbo is echter klein, het verschil met het so middelgroot. De wijze waarop de 4 burgerschapscomponenten met elkaar samenhangen, zoals beschreven in 2.4, verschilt niet tussen de schooltypen.

Tabel 2.5a Overzicht van de vergelijking op de burgerschapscomponenten tussen bo en s(b)o

	sbo-bo	so-bo
Kennis	●	●
Vaardigheid in het toepassen van kennis	●	●
Eigen inschatting van de vaardigheid	●	●
Attitude	●	●

## 2.6 Vergelijking met eerder burgerschapsonderzoek in het s(b)o

Er is geen eerder peilingsonderzoek verricht naar de burgerschapscompetenties van s(b)o-leerlingen. Wel heeft er in het schooljaar 2010-2011 een verkenning plaats gevonden naar de burgerschapscompetenties van s(b)o-leerlingen als onderdeel van het Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen in het sbo en so (kortweg: COOL Speciaal). In COOL Speciaal werden de volgende burgerschapscomponenten gemeten: kennis, attitude, vaardigheid en reflectie. De resultaten van de s(b)o-leerlingen op deze burgerschapscomponenten zijn vergeleken met die van zorg- en niet-zorgleerlingen in het bo (Ledoux et al., 2012). Deelname aan COOL Speciaal was optioneel, wat resulteerde in een geringe respons in het so (cluster 4: 39 leerlingen) en een behoorlijke respons in het sbo (319 leerlingen).

COOL Speciaal schetste een globaal beeld waarbij alle bo-leerlingen een hogere mate van burgerschapskennis lieten zien dan s(b)o-leerlingen. Dit zien we ook terug in de huidige peiling, waarin zowel sbo- als so-leerlingen minder burgerschapskennis laten zien dan bo-leerlingen. Waar in COOL Speciaal sbo-leerlingen hogere scores op de attitude- en de vaardigheidsschaal behaalden dan bo-leerlingen, zijn de burgerschapsattitude en de eigen inschatting van de vaardigheid in deze peiling juist lager bij s(b)o-leerlingen in vergelijking met bo-leerlingen.

<sup>16</sup> Effectgroottes, respectievelijk: -1,10 (groot) en -0,60 (middelgroot).

<sup>17</sup> Effectgroottes, respectievelijk: -0,73 (middelgroot) en -0,43 (klein).

<sup>18</sup> Effectgrootte bo-sbo: -0,53 (middelgroot), effectgrootte bo-so: -0,60 (middelgroot).

<sup>19</sup> Effectgrootte bo-sbo: -0,30 (klein), effectgrootte bo-so: -0,60 (middelgroot).







## Achtergrondkenmerken van burgerschap in het kort

In dit hoofdstuk gaan we in op een aantal aan burgerschap gerelateerde achtergrondkenmerken van leerlingen en hun beleving van het school- en klasklimaat. Daarnaast beschrijven we de bekwaamheid die leerkrachten ervaren in het lesgeven over algemene burgerschapsaspecten, het politieke systeem en seksuele diversiteit.

### **Deelname aan burgerschapsactiviteiten binnen en buiten school (paragraaf 3.1.1, p. 108)**

Leerlingen ondernemen over het algemeen het vaakst activiteiten die dicht bij hun belevingswereld staan. Ook aan maatschappelijke activiteiten doen redelijk wat leerlingen mee, maar deelname aan activiteiten ter verbetering van de school of aan democratische activiteiten komt minder vaak voor. Het deelnemen aan de kindergemeenteraad, het schoolparlement, of iets soortgelijks, komt weliswaar weinig voor, maar wordt – in tegenstelling tot alle andere activiteiten – vaker gedaan door so-leerlingen dan door sbo-leerlingen.

### **Volgen van het nieuws in de thuisituatie (paragraaf 3.1.2, p. 109)**

Ongeveer een derde van de leerlingen volgt thuis heel vaak of best vaak het nieuws op internet of sociale media, kijkt naar het Jeugdjournaal of luistert naar het nieuws op de radio. Slechts een klein aantal leerlingen leest de krant om te volgen wat er in Nederland of andere landen gebeurt. In het algemeen volgen sbo-leerlingen het nieuws wel vaker dan so-leerlingen.

### **Beleving van het school- en klasklimaat (paragraaf 3.1.3, p. 110)**

Over het algemeen hebben leerlingen een positief beeld van de relatie die zij hebben met hun leerkracht. Over de relatie met hun klasgenoten zijn leerlingen nog positiever. Op bijna alle stellingen over zowel de relatie met hun leerkracht als hun klasgenoten reageren sbo-leerlingen positiever dan so-leerlingen. Verder ervaren de leerlingen in de klas in redelijke mate ruimte om zich te uiten en in gesprek te gaan, sbo-leerlingen meer dan so-leerlingen. De leerkrachten zijn eveneens van mening dat leerlingen in redelijke mate kunnen omgaan met de ruimte die zij krijgen om zich te uiten en in gesprek te gaan met anderen. Tot slot lijken de meeste leerlingen zich redelijk veilig te voelen. Zij reageren overwegend negatief op de stellingen over onveiligheid. Echter, uitschelden komt relatief veel voor: bijna de helft van de leerlingen geeft aan dat dit heel vaak of best vaak gebeurt.

### **Ervaren eigen bekwaamheid (paragraaf 3.2.1, p. 115)**

Leerkrachten voelen zich over het algemeen behoorlijk bekwaam om les te geven over burgerschapsaspecten. Daarbij voelen ze zich iets bekwaamer als het gaat om het lesgeven over algemene burgerschapsaspecten en seksuele diversiteit, vorming en weerbaarheid dan wanneer het gaat om het lesgeven over het politieke systeem. Zij voelen zich vooral goed voorbereid in het lesgeven over kritisch en zelfstandig denken, sbo-leerkrachten nog meer dan so-leerkrachten. Leerkrachten voelen zich het minst, maar nog altijd redelijk bekwaam in het lesgeven over de Grondwet en het politieke systeem en over de wereldgemeenschap en internationale organisaties. Sbo-leerkrachten geven vaker dan so-leerkrachten aan zich heel goed voorbereid te voelen om les te geven over seksuele vorming en weerbaarheid.

### **Vergelijking met achtergrondkenmerken burgerschap in het bo**

Voor deze kenmerken kunnen we de vergelijking maken tussen leerlingen en leerkrachten in de verschillende schooltypen. Als het gaat om de deelname aan burgerschapsactiviteiten valt op dat s(b)o-leerlingen minder vaak dan bo-leerlingen meedoen aan wedstrijden of aan het organiseren van activiteiten voor de school. Sbo-leerlingen helpen daarentegen vaker dan bo- en so-leerlingen bij het oplossen van ruzies tussen leerlingen en ondernemen vaker activiteiten ter verbetering van de school. So-leerlingen participeren vaker dan (s)bo-leerlingen in de leerlingenraad van de school. Verder volgen bo-leerlingen het nieuws vaker dan de leerlingen in de andere schooltypen. Ook zijn bo-leerlingen positiever over de relatie met hun juf/meester en hun klasgenoten en voelen zij zich veiliger op hun school dan leerlingen in het s(b)o.

Leerkrachten verschillen in de mate waarin ze zich bekwaam voelen om algemene aspecten van burgerschap te onderwijzen: so-leerkrachten voelen zich minder goed voorbereid dan (s)bo-leerkrachten om les te geven over emigratie en immigratie, religieuze diversiteit en milieu en duurzaamheid.

# 3 Achtergrondkenmerken van burgerschap

**Welke aan burgerschap gerelateerde activiteiten doen leerlingen op school en in hun omgeving en welke activiteiten verwachten zij in de toekomst te gaan doen? Welke nieuwsmedia volgen leerlingen thuis? Voelen zij zich veilig en geaccepteerd op school en in de klas? En hoe bekwaam voelen leerkrachten zich om onderwijs te geven over algemene en politieke burgerschapsonderwerpen en seksuele diversiteit?**

In dit hoofdstuk gaan we in op een aantal aan burgerschap gerelateerde achtergrondkenmerken van leerlingen. Ook komt hun beleving van het school- en klasklimaat aan bod. In totaal vulden 1545 schoolverlaters (553 in so en 992 in sbo) een vragenlijst in over deze onderwerpen. De vragen gingen over:

- deelname aan burgerschapsactiviteiten binnen en buiten de school;
- volgen van het nieuws en mediagebruik;
- beleving van het school- en klasklimaat.

De leerkrachten die het burgerschapsonderwijs in het laatste leerjaar van het speciaal (basis)onderwijs verzorgen, vulden ook een vragenlijst in. Naast vragen over het onderwijsleerproces die in hoofdstuk 1 zijn besproken, bevatte deze vragenlijst vragen over de ervaren bekwaamheid in het lesgeven over algemene burgerschapsaspecten, het politieke systeem en seksuele diversiteit. Ook deze informatie komt in dit hoofdstuk aan bod. Significante verschillen tussen so en sbo zullen worden uitgelicht (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Bovendien zal daar waar mogelijk een vergelijking worden gemaakt met het basisonderwijs.

## 3.1 Leerlingkenmerken

### 3.1.1 Deelname aan burgerschapsactiviteiten binnen en buiten de school

Aan burgerschap gerelateerde activiteiten die leerlingen binnen of buiten de school ondernemen zouden invloed kunnen hebben op hun burgerschapscompetenties. Dit zijn bijvoorbeeld activiteiten die deelname aan de samenleving stimuleren (zoals meedoen aan acties van de school), democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school (meedoen aan debatten), en activiteiten ter verbetering van de school (de leerlingenraad). Daarnaast gaat het om activiteiten die betrekking hebben op de persoonlijke belevingswereld van leerlingen (zoals deelname binnen sportverenigingen).

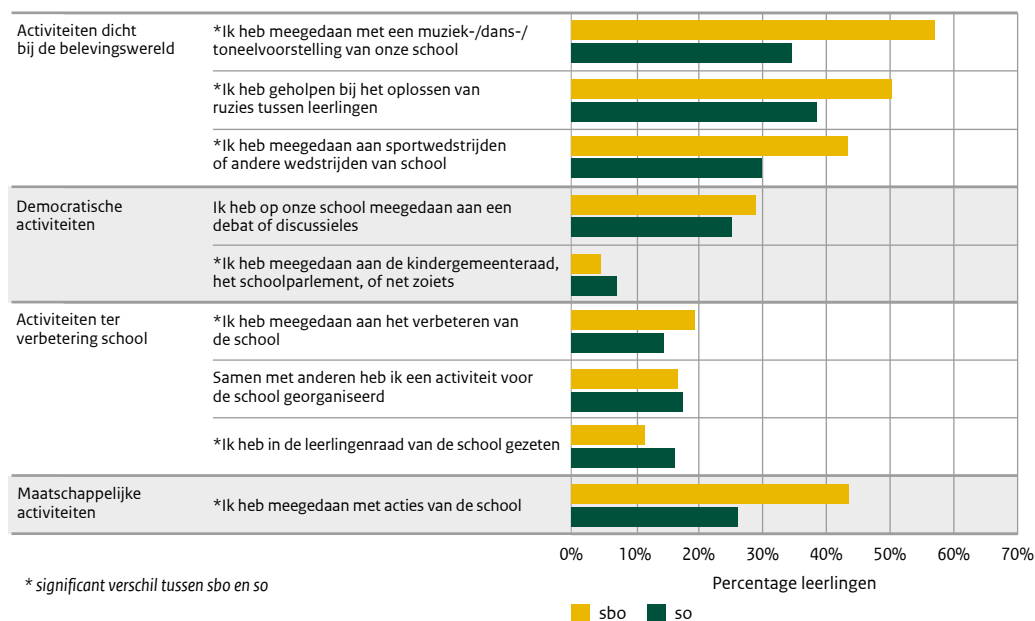
Om in kaart te brengen in hoeverre leerlingen dergelijke activiteiten binnen en buiten school ondernemen, kregen ze 10 activiteiten voorgelegd waarbij ze konden aangeven of ze hieraan wel of niet deelnemen. In Figuur 3.1.1a is per activiteit het percentage leerlingen weergegeven dat aangeeft deel te nemen aan de betreffende activiteiten. Ongeveer een tiende tot een vijfde van de leerlingen onderneemt geen van de voorgelegde activiteiten: in het so is dit vaker het geval dan in het sbo (sbo 10%; so 26%).

Leerlingen ondernemen over het algemeen het vaakst activiteiten die dicht bij hun belevingswereld staan. Zij doen vooral vaak mee aan muziek-, dans- en/of toneelvoorstellingen, het oplossen van ruzies tussen

leerlingen en/of sportwedstrijden (respectievelijk sbo 57%, 50% en 43%; so 35%, 39% en 30%). Ook aan maatschappelijke activiteiten in de vorm van acties van de school doen redelijk wat leerlingen mee (sbo 43%; so 26%). Het meedoen aan activiteiten ter verbetering van de school of democratische activiteiten komt minder vaak voor. Het minst vaak doen s(b)o-leerlingen mee aan de kindergemeenteraad, het schoolparlement of iets soortgelijks. Bovendien doen so-leerlingen deze activiteit, in tegenstelling tot bijna alle andere activiteiten, vaker dan sbo-leerlingen (sbo 5%; so 7%).

In vergelijking met het bo komt het algehele beeld over deelname aan activiteiten binnen en buiten school overeen<sup>20</sup>: ook in het bo ondernemen leerlingen het vaakst activiteiten die dichtbij hun belevingswereld staan, terwijl zij minder vaak aan de andere typen activiteiten deelnemen. Sbo-leerlingen helpen echter vaker dan bo-leerlingen bij het oplossen van ruzies tussen leerlingen en ondernemen vaker activiteiten ter verbetering van de school (respectievelijk: sbo 50% en 19%; bo 42% en 16%). So-leerlingen participeren vaker dan bo-leerlingen in de leerlingenraad van de school of zeggen géén activiteiten te doen (respectievelijk: so 16% en 26% en bo 14% en 5%). Tot slot zeggen bo-leerlingen vaker dan s(b)o-leerlingen deel te nemen aan wedstrijden of activiteiten voor de school te organiseren (respectievelijk: sbo 43% en 17%; so 30% en 17%; bo 65% en 21%).

**Figuur 3.1.1a** Deelname aan verschillende typen burgerschapsactiviteiten binnen en buiten school (leerling-vragenlijst, n<sub>sbo</sub> = 992; n<sub>so</sub> = 553)



### 3.1.2 Volgen van het nieuws in de thuissituatie

In de vragenlijst is aan de leerlingen gevraagd in hoeverre zij het nieuws volgen en daarvoor verschillende (sociale) media gebruiken. Over het algemeen wordt het nieuws maar weinig gevolgd door de leerlingen. Sbo-leerlingen geven wel aan het nieuws vaker te volgen dan dat so-leerlingen dat aangaven te doen. Figuur 3.1.2a laat zien dat ongeveer een derde van de leerlingen thuis best vaak of heel vaak het nieuws volgt op internet of sociale media, naar het Jeugdjournaal kijkt of naar het nieuws op de radio luistert (respectievelijk heel/best vaak: sbo 41%, 33% en 26%; so 36%, 25% en 24%). Het lezen van de krant om te volgen wat er in Nederland of andere landen gebeurt, zeggen leerlingen het minst vaak te doen (respectievelijk heel/best vaak: sbo 6% en 8%; so 5% en 4%).

Als we deze resultaten vergelijken met de resultaten uit het peilingonderzoek in het bo, dan valt op dat bo-leerlingen het nieuws vaker volgen dan leerlingen in de andere schooltypen.

<sup>20</sup> De vergelijking was mogelijk op 8 van de 9 stellingen: er was geen vergelijking mogelijk op "Ik heb meegedaan aan acties van de school" omdat dit in het bo iets anders is bevraagd (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

**Figuur 3.1.2a** Volgen van het nieuws in de thuissituatie (leerlingvragenlijst,  $n_{sbo} = 962$ ;  $n_{so} = 534$ )



### 3.1.3

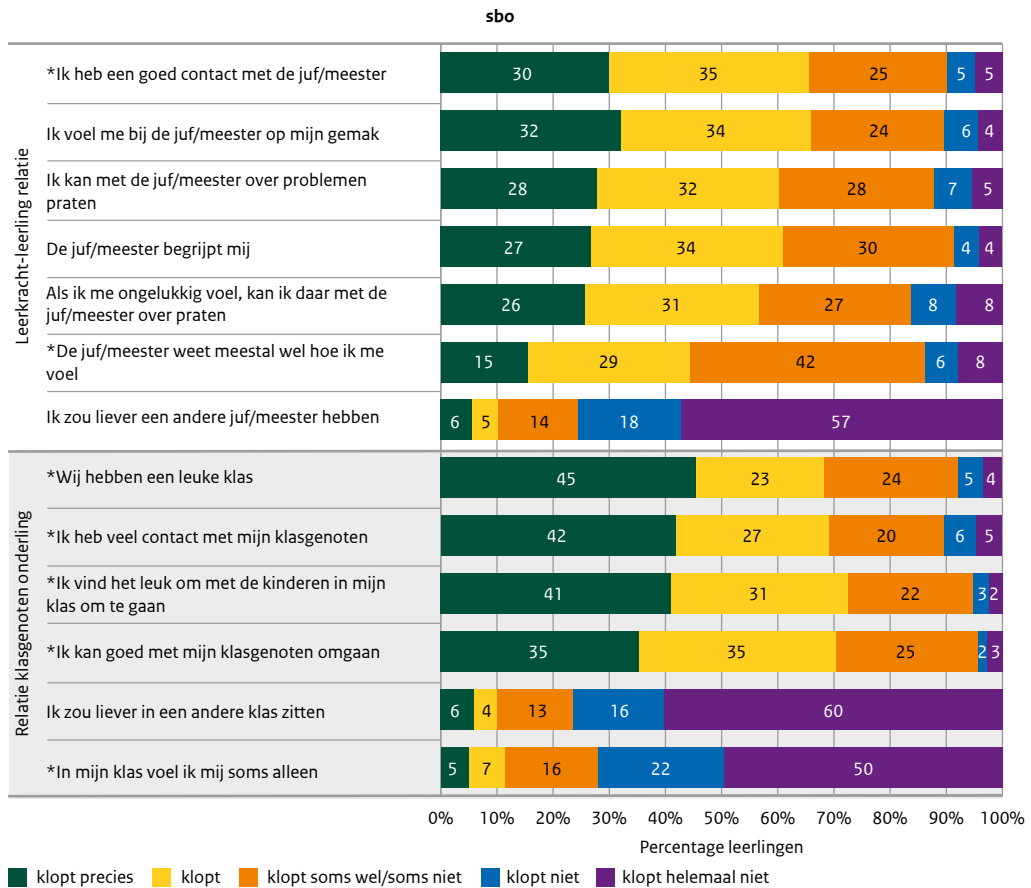
#### Beleving van het school- en klasklimaat

Positieve relaties in een school zijn belangrijk voor het ontwikkelen van burgerschapscompetenties (Isac et al., 2011). Een open pedagogisch klimaat is een manier om lesstof te behandelen (bijvoorbeeld door middel van discussies in de klas). Daarnaast is een open pedagogisch klimaat een manier om met elkaar om te gaan op school en in de klas, bijvoorbeeld leerlingen met leerkrachten en leerlingen onderling (Nieuwelink et al., 2016). Hoe leerlingen de relaties met hun leerkracht en medeleerlingen zien en beleven, de mate waarin zij de ruimte ervaren om te discussiëren, maar ook de mate waarin op school sprake is van negatief gedrag, geven inzicht in het klimaat op school (Slijkhuis et al., 2022).

Figuur 3.1.3a geeft weer in hoeverre leerlingen een positieve relatie met hun leerkracht en medeleerlingen ervaren. Over het algemeen hebben leerlingen een positief beeld van de relatie die zij hebben met hun leerkracht: ruim de helft van de leerlingen heeft bijvoorbeeld goed contact met de juf/meester, voelt zich bij de juf/meester op zijn/haar gemak en kan met de juf/meester over problemen praten (respectievelijk klopt (precies): sbo 66%, 66% en 60%; so 57%, 56% en 60%). Slechts enkele leerlingen zouden een andere leerkracht willen hebben (klopt (precies): beide schooltypen 10%). Over de relatie met hun klasgenoten zijn leerlingen nog positiever: zo vinden de meeste leerlingen het leuk om met de kinderen in hun klas om te gaan, kunnen zij goed omgaan met hun klasgenoten, hebben zij veel contact met hun klasgenoten en geven ze aan dat zij een leuke klas hebben (respectievelijk klopt (precies): sbo 72%, 70%, 69% en 66%; so 62%, 63%, 61% en 63%). Ook hier zeggen slechts enkele leerlingen liever in een andere klas te zitten (klopt (precies): so 9% en sbo 10%). Sbo-leerlingen zijn positiever over de beide relaties dan so-leerlingen (zie asterisken).

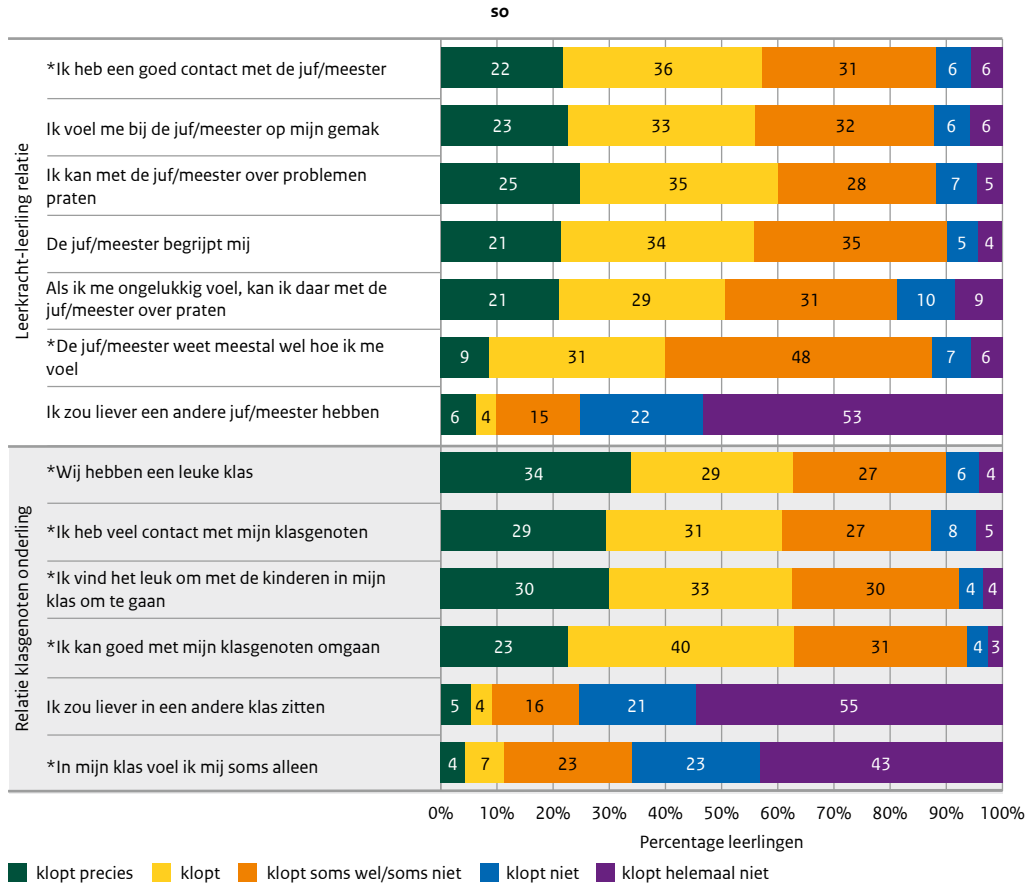
Als we deze resultaten vergelijken met de uitkomsten van de peiling in het bo, dan valt op dat bo-leerlingen nog positiever zijn over de relatie met hun juf/meester en hun klasgenoten. Zij vullen namelijk bij de positief geformuleerde stellingen vaker en bij de negatief geformuleerde stellingen minder vaak 'klopt precies' in dan sbo- en so-leerlingen.

**Figuur 3.1.3a-1 Relaties met de leerkracht en medeleerlingen (leerlingvragenlijst, n<sub>sbo</sub> =968; n<sub>so</sub> =537)**



\* significant verschil tussen sbo en so

**Figuur 3.1.3a-2 Relaties met de leerkracht en medeleerlingen (leerlingvragenlijst, n<sub>sbo</sub> =968; n<sub>so</sub> =537)**

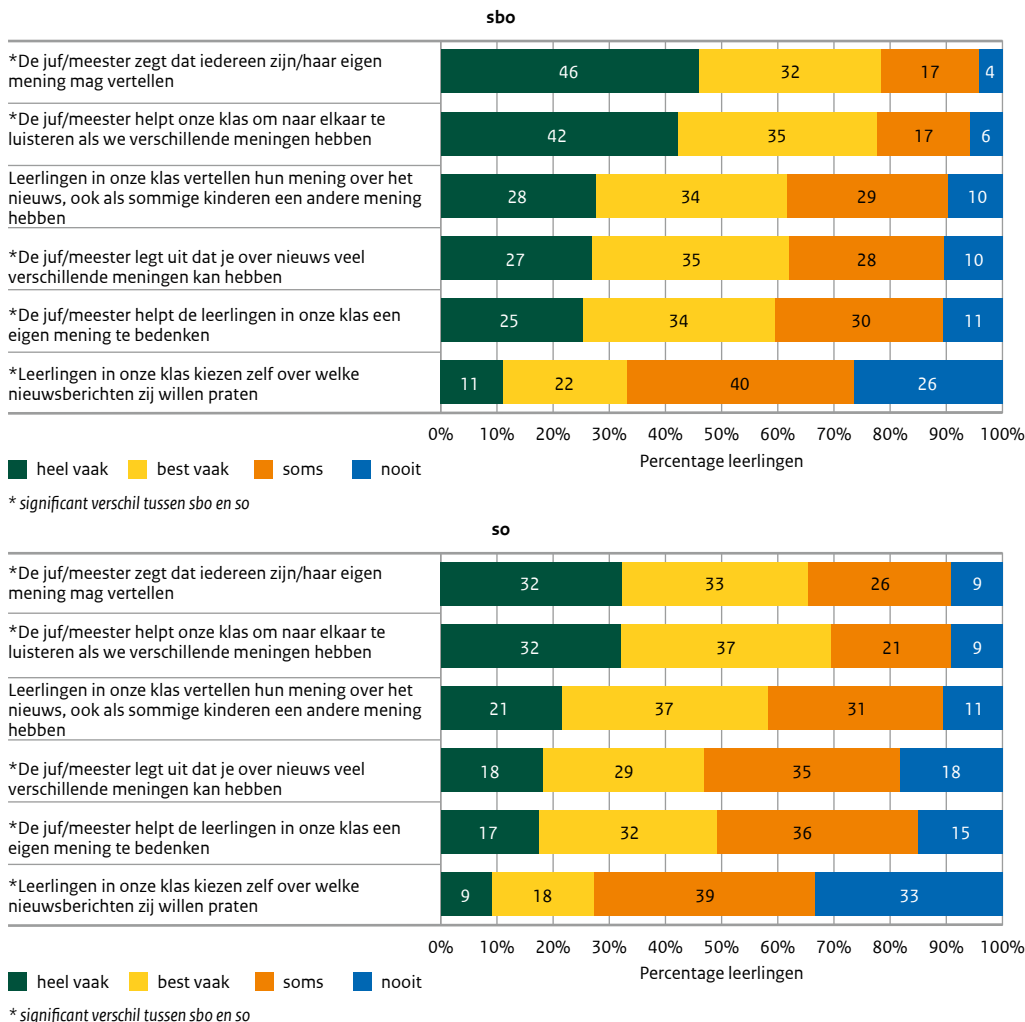


\* significant verschil tussen sbo en so

Naast positieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen en leerlingen onderling, is het belangrijk dat leerlingen de ruimte ervaren om zich te uiten en met anderen in gesprek te gaan. Bovendien is het van belang dat leerkrachten leerlingen stimuleren om voor hun mening uit te komen (Nieuwelink et al., 2016). Figuur 3.1.3b laat zien dat de leerlingen in de klas in redelijke mate ruimte ervaren om zich te uiten en in gesprek te gaan, sbo-leerlingen meer dan so-leerlingen. Leerlingen zijn vooral positief over de mate waarin de juf of meester hen stimuleert om hun eigen mening te vertellen en naar elkaar te luisteren als er sprake is van verschillende meningen (respectievelijk heel/best vaak: sbo beide stellingen 78%; so 65% en 70%). Het zelf laten kiezen van nieuwsberichten waarover leerlingen willen praten komt minder vaak voor (heel/best vaak: sbo 33%; so 27%).

Als het gaat om de ruimte die leerlingen ervaren om zich te uiten, komt het algehele beeld in het sbo en so overeen met dat in het bo. Een directe vergelijking tussen de stellingen is echter niet mogelijk, omdat de formulering van de afzonderlijke stellingen te veel is gewijzigd om deze passend te maken voor leerlingen in het s(b)o.

**Figuur 3.1.3b Mate van ruimte voor discussie in de klas (leerlingvragenlijst, n<sub>sbo</sub> =941-962; n<sub>so</sub> =523-531)**

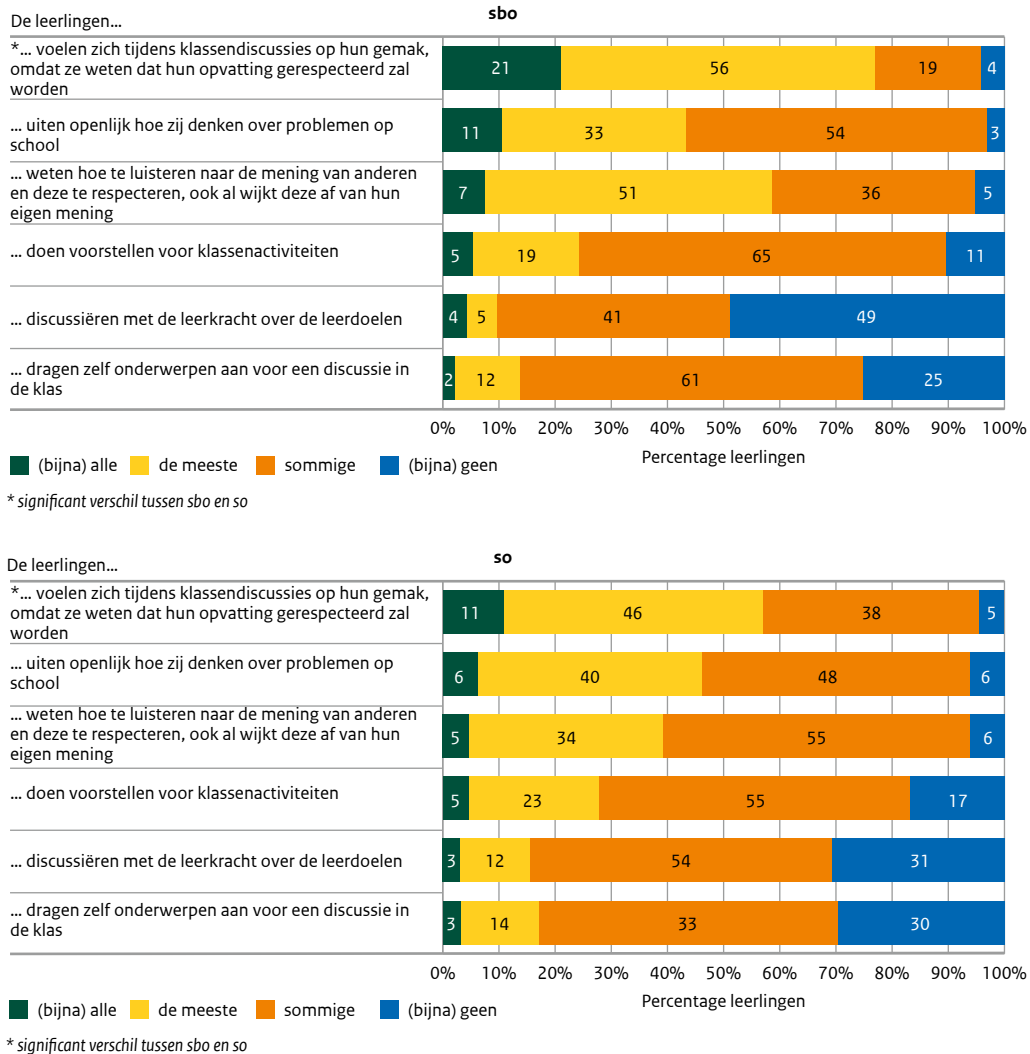


Ook aan de leerkrachten is gevraagd om aan te geven hoe zij het klasklimaat ervaren. Figuur 3.1.3c laat zien hoe leerkrachten aankijken tegen de manier waarop hun leerlingen omgaan met een open klassenklimate, waarin ruimte is om je mening te uiten en in gesprek te gaan met anderen. Net zoals de leerlingen vinden ook de leerkrachten dat leerlingen in redelijke mate kunnen omgaan met de ruimte die zij krijgen om zich te uiten en in gesprek te gaan met anderen. De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat de meeste leerlingen of zelfs (bijna) alle leerlingen zich op hun gemak voelen tijdens klassendiscussies omdat ze weten dat hun opvatting gerespecteerd zal worden, in het sbo nog meer dan in het so ((bijna) alle en de meeste leerlingen: sbo 77%; so 57%). Ongeveer de helft van de s(b)o-leerkrachten geeft aan dat (bijna) alle/ de meeste leerlingen weten hoe te luisteren naar de mening van anderen en deze te respecteren, ook als deze afwijkt van hun eigen mening ((bijna) alle en de meeste leerlingen: sbo 59%; so 39%). Discussiëren met de leerkracht over de leerdoelen doen leerlingen het minst ((bijna) alle en de meeste leerlingen: sbo 10%; so 15%).

Als we deze resultaten vergelijken met het basisonderwijs komt globaal gezien hetzelfde beeld naar voren. In het bo geven echter meer leerkrachten aan dat (bijna) alle leerlingen zich op hun gemak voelen tijdens klassendiscussies omdat ze weten dat hun opvatting gerespecteerd zal worden. Dat geldt ook voor het kunnen luisteren naar de mening van anderen en deze respecteren, ook al wijkt deze af van hun eigen mening (respectievelijk sbo 21% en 7%; so 11% en 5%; bo 34% en 23%).



**Figuur 3.1.3c** Mate van ruimte voor discussie in de klas bij burgerschap (leerkrachtvragenlijst,  $n_{sbo} = 94-95$ ;  $n_{so} = 65$ )

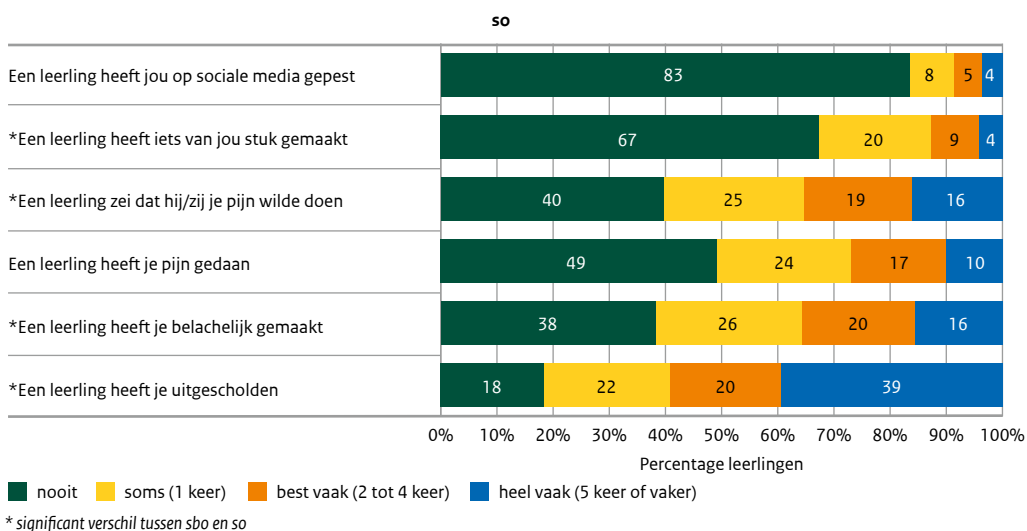
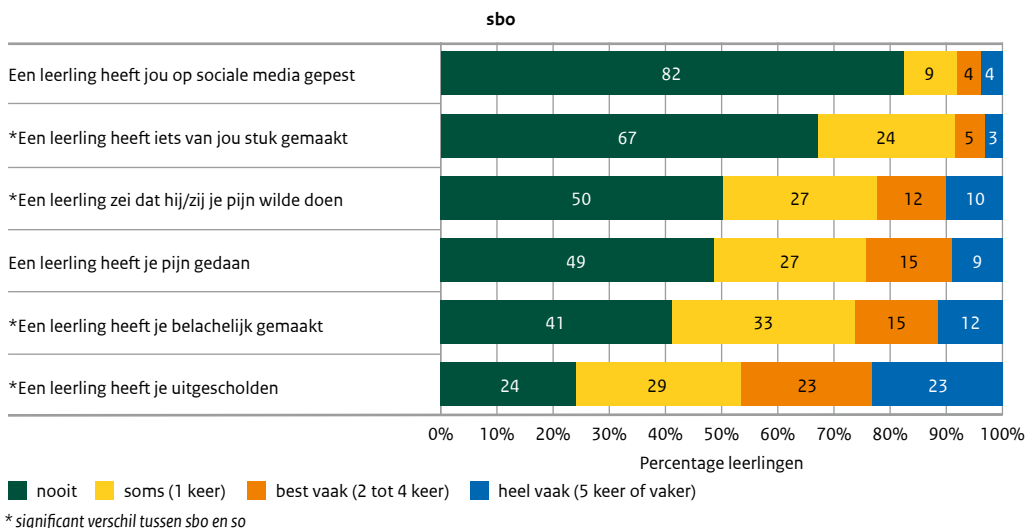


Leerlingen hebben ook stellingen beantwoord over de mate van onveiligheid die zij op hun school ervaren. Dit is gedaan door hen voor een zestal situaties te vragen hoe vaak zij deze dit schooljaar op school hebben meegemaakt (zie figuur 3.1.3d). De meeste leerlingen lijken zich redelijk veilig te voelen: zij reageren overwegend negatief op de stellingen over onveiligheid. Uitschelden komt echter relatief veel voor: bijna de helft van de leerlingen geeft aan dat dit vaak of best vaak gebeurt (respectievelijk best/heel vaak: sbo 47%; so 59%). Met pesten op sociale media komen de leerlingen het minst in aanraking (best /heel vaak: sbo 6%; so 9%). Met uitzondering van het pesten op sociale media is het gevoel van onveiligheid groter in het so dan in het sbo.

Gekeken naar het verband tussen de beleving van het school- en klasklimaat en de veiligheid zien we dat de leerlingen zich veiliger voelen naarmate zij de relatie met hun klasgenoten hoger waarderen.

Als we het beeld over de ervaren (on)veiligheid vergelijken met het basisonderwijs zien we dat de s(b)o-leerlingen zich over het algemeen genomen minder veilig voelen dan de bo-leerlingen. Wel zien we eenzelfde patroon: ook in het bo komt het uitschelden of aanspreken met een beledigende bijnaam het meeste voor. De formulering van de afzonderlijke stellingen is echter te veel gewijzigd om een directe vergelijking te maken.

**Figuur 3.1.3d Mate van onveiligheid op school (leerlingvragenlijst, n<sub>sbo</sub> = 952 -958; n<sub>so</sub> = 536 - 537)**



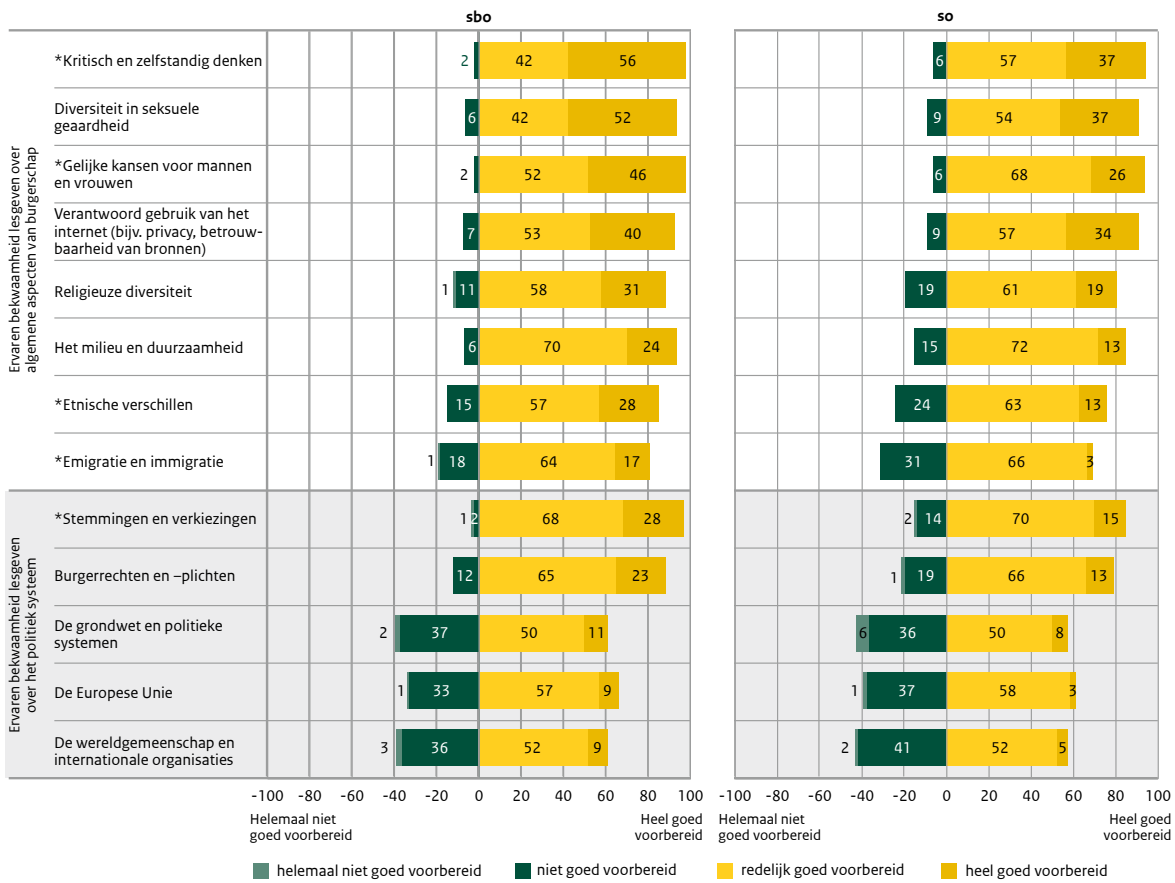
## 3.2 Leerkrachtkenmerken

### 3.2.1 Ervaren eigen bekwaamheid

Om na te gaan hoe goed leerkrachten zich voorbereid voelen om les te geven over algemene aspecten van burgerschap en over het politieke systeem, hebben zij hierover 13 vragen beantwoord. Uit figuur 3.2.1a blijkt dat leerkrachten zich over het algemeen behoorlijk bekwaam voelen om les te geven over algemene burgerschapsaspecten. Zij voelen zich vooral goed voorbereid op het lesgeven over kritisch en zelfstandig denken (heel goed voorbereid: sbo 56%; so 37%). Sbo-leerkrachten schatten zichzelf hierop hoger in dan so-leerkrachten. Ook op het lesgeven over diversiteit en seksuele geaardheid voelen de leerkrachten zich naar eigen zeggen heel goed voorbereid (sbo 52%; so 37%). Met betrekking tot lesgeven over het politieke systeem voelen zij zich redelijk bekwaam en dan vooral in het lesgeven over stemmingen en verkiezingen en burgerrechten en plichten (respectievelijk redelijk goed voorbereid: sbo 68% en 65%; so 70% en 66%). Het minst bekwaam voelen zij zich in het lesgeven over de Grondwet en het politieke systeem en over de wereldgemeenschap en internationale organisaties ((helemaal) niet goed voorbereid: sbo beide 39%; so 42% en 43%).

In vergelijking met het regulier basisonderwijs komt het algemene beeld overeen: ook bo-leerkrachten voelen zich het best voorbereid in het lesgeven over algemene aspecten van burgerschap, meer dan in het lesgeven over het politieke systeem. Wanneer we kijken naar de onderdelen waarop leerkrachten verschillen, zien we dat deze alleen betrekking hebben op de algemene aspecten van burgerschap. Daarbij gaat het om het lesgeven over emigratie en immigratie, religieuze diversiteit en milieu en duurzaamheid. So-leerkrachten voelen zich minder goed voorbereid dan (s)bo-leerkrachten om dergelijke onderwerpen te onderwijzen (respectievelijk heel goed voorbereid: sbo 17%, 31% en 24%; so 3%, 19% en 13%; bo 30%, 38% en 32%).

**Figuur 3.2.1a** Ervaren eigen bekwaamheid van leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs (leerkrachtvragenlijst, n<sub>sbo</sub> = 78 - 89; n<sub>so</sub> = 42 - 54<sup>21</sup>)

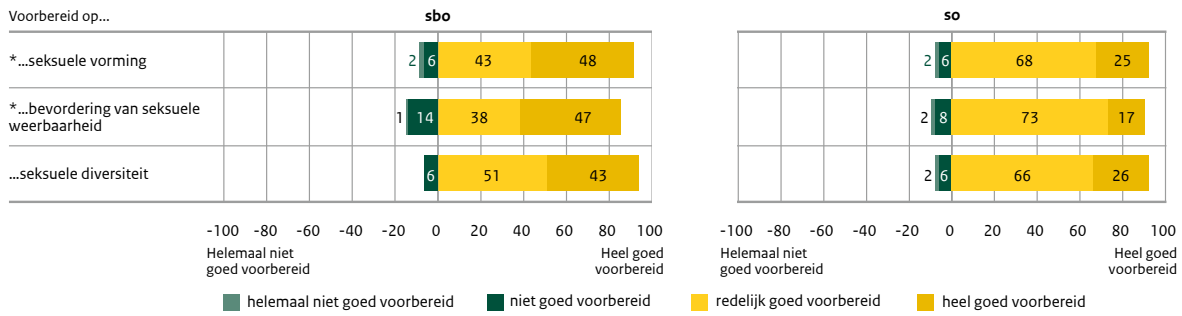


\* significant verschil tussen sbo en so

Ook hebben de leerkrachten vragen beantwoord over hoe goed zij zich voorbereid voelen in het lesgeven over seksuele diversiteit, seksuele vorming en seksuele weerbaarheid. Figuur 3.2.1b laat zien dat leerkrachten zich behoorlijk bekwaam voelen in het lesgeven over deze aspecten. Zij voelen zich het minst, maar nog altijd redelijk bekwaam in het lesgeven over seksuele diversiteit (heel goed voorbereid: sbo 41%; so 17%). Wel zijn er verschillen in de ervaren bekwaamheid. Sbo-leerkrachten geven vaker dan so-leerkrachten aan, zich heel goed voorbereid te voelen om les te geven over seksuele vorming en weerbaarheid (respectievelijk heel goed voorbereid: sbo 46% en 45%; so 16% en 11%).

<sup>21</sup> Merk op dat voor bepaalde items geldt dat slechts 65% van de so-leerkrachten deze hebben beantwoord. In het sbo ligt dit percentage wel rond de 80 a 90%.

**Figuur 3.2.1b** Ervaren eigen bekwaamheid van leerkrachten met betrekking tot onderwijs over seksuele diversiteit, weerbaarheid en vorming (leerkrachtvragenlijst  $n_{sbo} = 95$ ;  $n_{so} = 65$ )





## Verschillen in burgerschapscompetenties in het kort

Dit hoofdstuk gaat in op verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen en klassen in het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). Daarnaast beschrijven we welke (aan burgerschap gerelateerde) kenmerken van onderwijs, leerlingen, leerkrachten en scholen samenhangen met de verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen.

### Verschillen tussen klassen en leerlingen (paragraaf 4.2, p. 121)

Verschillen in burgerschapscompetenties vinden we met name tussen leerlingen en in mindere mate tussen klassen. Van alle verschillen in burgerschapskennis, vaardigheid in het toepassen van deze kennis, zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheid, burgerschapsattitude en seksuele weerbaarheid is respectievelijk 26%, 19%, 9%, 10% en 8% in het sbo toe te schrijven aan verschillen tussen klassen. In het so is dit met respectievelijk 24%, 17%, 3%, 8% en 6% vergelijkbaar voor de meeste componenten, maar minder voor de eigen inschatting van burgerschapsvaardigheid. Hierop zijn de klasverschillen aanzienlijk groter in het sbo, wat betekent dat de context van de klas in het sbo meer invloed heeft op de eigen inschatting van de burgerschapsvaardigheid van leerlingen dan in het so.

### Samenhangen met burgerschapscompetenties (paragraaf 4.3 en 4.4, p. 124-128)

Een aantal van de in dit onderzoek gemeten leerlingkenmerken hangt samen met burgerschapscompetenties. Zo geldt dat hoe hoger het schooladvies van de leerling is, des te hoger ook de burgerschapskennis, de vaardigheid in het toepassen van burgerschapskennis en de zelf-ingeschatte vaardigheid van de leerling. Voor zelf-ingeschatte vaardigheid en attitude geldt dat deze gemiddeld hoger is voor leerlingen die vaker het nieuws volgen (via krant, televisie of sociale media) en/of een klasklimaat met ruimte voor discussie hebben. Een gemiddeld hogere zelf-ingeschatte vaardigheid en attitude zien we daarnaast bij leerlingen die een goede relatie hebben met hun leerkracht (in het geval van attitude) ofwel met klasgenoten onderling (voor de zelf-ingeschatte vaardigheid). Ruimte voor discussie in de klas en een goede relatie met de leerkracht zijn leerlingkenmerken die daarnaast ook samengaan met een grotere seksuele weerbaarheid. Leerkracht- en schoolkenmerken die een relevante samenhang laten zien, zijn: de ervaren bekwaamheid in het lesgeven over het politieke systeem door de leerkracht (met vaardigheid in het toepassen van kennis) en de mate waarin visie op burgerschapsonderwijs is uitgewerkt op de school (met seksuele weerbaarheid).

De relaties tussen deze kenmerken en de burgerschapscomponenten verschillen niet tussen het so en sbo. Wel zien we voor sommige componenten nog een effect van schooltype naast dat van de overige kenmerken. Zo laten so-leerlingen ook in deze analyses een grotere mate van burgerschapskennis zien dan sbo-leerlingen. Bij seksuele weerbaarheid zien we het tegenovergestelde patroon. Indien we rekening houden met andere kenmerken die mogelijk samenhangen met de burgerschapscompetenties, zien we dat sbo-leerlingen hun seksuele weerbaarheid gemiddeld hoger inschatten dan so-leerlingen. Het verschil in burgerschapsattitude en het toepassen van burgerschapskennis tussen sbo- en so-leerlingen wordt deels verklaard door de onderzochte kenmerken. Het resterende verschil verdwijnt respectievelijk of is verwaarloosbaar.

De overige verbanden die we vonden zijn erg klein (zie tabel 4.3a), maar dragen wel bij aan het verklaren van verschillen in de burgerschapscompetenties van leerlingen. In totaal kunnen we van alle verschillen in burgerschapskennis, -vaardigheden (toepassen van kennis en zelf-ingeschatte vaardigheid), -attitude en seksuele weerbaarheid respectievelijk 30%, 28%, 19%, 28% en 19% verklaren met de kenmerken zoals gemeten in dit peilingsonderzoek. Dit betekent dat een groot deel van de verschillen in burgerschapscompetenties nog onverklaard blijft. Wellicht zouden deze verschillen kunnen samenhangen met kenmerken die we in dit onderzoek niet hebben gemeten. Duidelijk is in ieder geval wel dat een groot deel van deze verschillen wordt verklaard door kenmerken op het niveau van de leerlingen.

De samenhang tussen de gemeten kenmerken en burgerschapscompetenties komt deels overeen met de bevindingen van het peilingsonderzoek in het regulier basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ook daar kwam naar voren dat het gebruiken van media door leerlingen en ruimte voor discussie in de klas, samengaan met een positievere attitude. Voor de componenten kennis en vaardigheid in het toepassen van kennis blijken er in het s(b)o relatief meer verschillen op het klasniveau te zitten dan in het bo.

# 4 Verschillen in burgerschapscompetenties

**In de vorige hoofdstukken beschreven we het onderwijsleerproces op het gebied van burgerschapsvorming op de deelnemende scholen voor het speciaal basisonderwijs (sbo) en het speciaal onderwijs (so). Daarnaast brachten we de burgerschapscompetenties van de schoolverlaters op deze scholen in kaart. Ook beschreven we de (aan burgerschap gerelateerde) achtergrondkenmerken van scholen, leerkrachten en leerlingen. In dit hoofdstuk gaan we in op de verschillen in burgerschapskennis, -vaardigheden, -attitude en seksuele weerbaarheid tussen leerlingen en klassen.**

We maken in dit hoofdstuk een koppeling tussen de burgerschapscompetenties van leerlingen, de kenmerken van het onderwijsleerproces en de (algemene) achtergrondkenmerken van de leerlingen, leerkrachten en scholen. Daarmee beantwoorden we de volgende vragen:

- Hoe groot zijn de verschillen tussen klassen en leerlingen in burgerschapscompetenties zoals gemeten in dit onderzoek: kennis, vaardigheden, attitude en seksuele weerbaarheid?
- Met welke algemene en aan burgerschap gerelateerde kenmerken van leerlingen, leerkrachten, klassen (het onderwijsleerproces) en scholen hangen deze competentieverschillen samen?

## 4.1 Gehanteerde aanpak

Om de bovengenoemde vragen te onderzoeken, kijken we eerst naar de mate waarin de burgerschapscompetenties tussen klassen<sup>22</sup> en leerlingen verschillen. Dit doen we – net als in de burgerschapspeiling einde basisonderwijs (Inspectie van het onderwijs, 2022) – apart voor burgerschapskennis, -vaardigheden (toegepaste kennis en de zelf-ingeschatte vaardigheid) en -attitude. Dit omdat de scores op deze verschillende componenten onderling niet sterk genoeg samenhangen om ze samen te voegen tot 1 schaal voor de burgerschapscompetentie als totaal. Voor het sbo en so doen we dat daarnaast apart voor seksuele weerbaarheid.

Vervolgens beschrijven we per component of en in welke mate we de verschillen kunnen toeschrijven aan de kenmerken van het burgerschapsonderwijs, zoals die in dit peilingsonderzoek in kaart zijn gebracht (de domeinspecifieke klaskenmerken). Bij het onderzoeken van de samenhang tussen de kenmerken van het burgerschapsonderwijs en de burgerschapscompetenties, nemen we ook domeinspecifieke kenmerken mee op het niveau van de leerling, leerkracht en school. Daarnaast houden we rekening met algemene leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken.

---

<sup>22</sup> We kijken hier naar verschillen tussen klassen, omdat het klasniveau het meest specifieke niveau is waarop we informatie over het onderwijsleerproces hebben verkregen. Op een derde van de scholen viel het klasniveau in de praktijk samen met het schoolniveau.

De domeinspecifieke leerlingkenmerken (zoals deelname aan burgerschapsactiviteiten) en algemene leerlingkenmerken (zoals geslacht en schooladvies) zijn afkomstig uit informatie uit de schooladministratie en de leerlingvragenlijst. De domeinspecifieke en algemene leerkrachtenkenmerken zijn bevraagd in de leerkrachtvragenlijst. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om de ervaren bekwaamheid in het lesgeven over burgerschapsonderwerpen en de werkervaring van de leerkracht. Op het niveau van de school houden de rekening met algemene kenmerken zoals de schoolgrootte. Ook nemen we enkele domeinspecifieke schoolkenmerken mee, die in kaart zijn gebracht via de schoolvragenlijst, zoals de visie van de school op het gebied van burgerschapsvorming.

## 4.2 Verschillen tussen klassen en leerlingen

Voordat de samenhang tussen de burgerschapscompetenties en school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken aan de orde komt, gaan we eerst na of de burgerschapscompetenties tussen klassen verschillen. Als dit niet het geval is, worden de verschillen in deze competenties immers met name verklaard door kenmerken buiten het onderwijs.

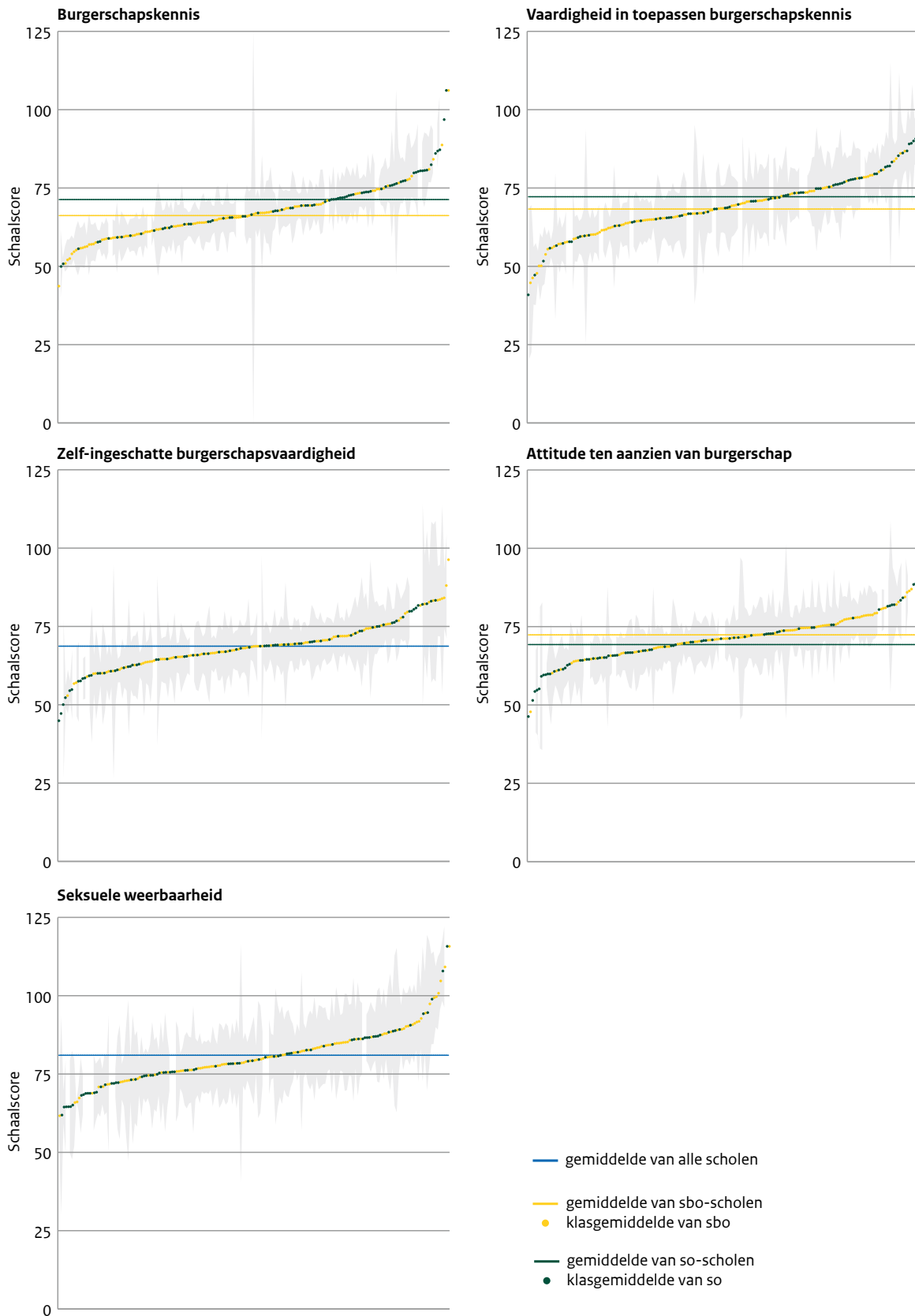
Figuur 4.2a laat zien hoe de gemiddelde scores op de verschillende componenten variëren tussen klassen. De bolletjes geven het gemiddelde per klas weer. De gele lijn laat het gemiddelde van alle sbo-scholen samen zien; de groene lijn geeft het gemiddelde van alle so-scholen weer. Voor de zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheid en seksuele weerbaarheid is alleen het overall gemiddelde weergegeven (blauwe lijn), omdat sbo- en so-leerlingen hierin gemiddeld niet van elkaar verschillen.

Uit de figuur wordt duidelijk dat burgerschapscompetenties verschillen tussen klassen. Uit de figuur blijkt ook dat er sprake is van verschillen tussen de burgerschapscompetenties van individuele leerlingen binnen klassen. Als deze verschillen groot zijn, wordt de betrouwbaarheidsmarge rondom het gemiddelde (weergegeven als het grijze gebied rondom de bolletjes) ruimer<sup>23</sup>. Deze marge is ook ruimer als weinig leerlingen in de betreffende klas aan het peilingsonderzoek hebben deelgenomen. Dit is bijvoorbeeld goed zichtbaar in de figuur voor kennis, waar het gemiddelde van een so-klas met 2 deelnemende leerlingen een heel grote betrouwbaarheidsmarge kent, omdat de ene leerling relatief hoog scoort en de andere relatief laag. In sommige gevallen heeft slechts 1 leerling per klas deelgenomen aan het peilingsonderzoek. In dat geval is er geen betrouwbaarheidsmarge weer te geven.

<sup>23</sup> Het betreft het 95% betrouwbaarheidsinterval.



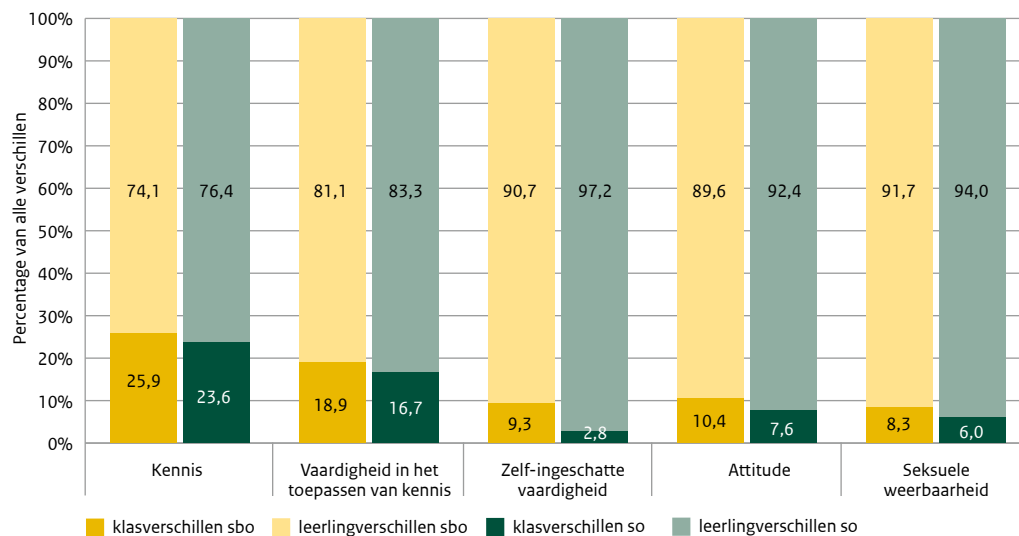
Figuur 4.2a Verschillen tussen sbo- ( $n_{sbo}=102$ ) en so-classes ( $n_{so}=79$ ) classes en leerlingen in burgerschapskennis, -vaardigheden, -attitude en seksuele weerbaarheid ( $n_{leerlingen}=1545$ )



We hebben gezien dat er aanzienlijke verschillen zijn in burgerschapscompetenties tussen klassen en leerlingen. Nu is de vraag welk deel van deze verschillen verklaard wordt door de context van de klas en welk deel door kenmerken van de leerling.

Van alle gemeten burgerschapscomponenten wordt voor de kenniscomponent het grootste deel verklaard door kenmerken op het niveau van de klas: zo'n kwart van alle verschillen (sbo 25,9%; so 23,6%; zie figuur 4.2b). Dit kunnen bijvoorbeeld verschillen in het onderwijsleerproces en in leerkrachtkenmerken zijn, maar ook kenmerken zoals de regio waarin de school staat en de samenstelling van de leerlingpopulatie. Dat een kwart van de verschillen door kenmerken op klasniveau wordt verklaard, is aanzienlijk. Ook het aandeel klasverschillen voor de component vaardigheid in het toepassen van kennis is aanzienlijk (sbo 18,9%; so 16,7%). Zo bleek in de peiling einde bo slechts 5% van de verschillen in burgerschapskennis en de vaardigheid in het toepassen van kennis, toe te schrijven aan verschillen op klasniveau (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Dit betekent dat de context van de klas in het sbo en so meer invloed heeft op de burgerschapskennis van leerlingen en de toepassing daarvan dan in het bo. De verschillen op de andere componenten van burgerschap zijn in grotere mate toe te schrijven aan kenmerken op leerlingniveau. De verhouding tussen de verschillen op klas- en leerlingniveau stemt op die onderdelen ook meer overeen met de bevindingen in de peiling einde basisonderwijs. Opvallend is het verschil in klas- en leerlingverschillen tussen sbo en so als het gaat om de eigen inschatting van de burgerschapsvaardigheid. In het sbo hangt deze inschatting meer samen met klaskenmerken dan in het so (sbo 9,3%; so 2,8%).

**Figuur 4.2b Aandeel klasverschillen en leerlingverschillen ten opzichte van alle verschillen in burgerschapscompetenties**



### 4.3 Samenhang van burgerschapscompetenties met school-, klas-, leerkracht- en leerlingkenmerken

In deze paragraaf is de vraag aan de orde welke kenmerken van scholen, klassen, leerkrachten en leerlingen van belang zijn voor het verklaren van de verschillen in burgerschapscompetenties. In tabel 4.3a<sup>24</sup> is de samenhang tussen de burgerschapscompetenties en de verschillende domeinspecifieke en algemene kenmerken van scholen, klassen (het onderwijsleerproces), leerkrachten en leerlingen weergegeven. Het plusteken (+) bij een kenmerk betekent dat leerlingen op scholen met dit betreffende kenmerk een significant hogere burgerschapscompetentie laten zien dan leerlingen op scholen zonder dit kenmerk. Voor het minteken (-) geldt het omgekeerde. Bij sommige kenmerken zijn de bolletjes grijs. Voor deze kenmerken is de gevonden samenhang met de burgerschapscompetenties verwaarloosbaar klein<sup>25</sup>. Deze samenhangen laten we, met uitzondering van de samenhang met het schooltype, in dit hoofdstuk verder buiten beschouwing. Verder hebben we gekeken of de relaties tussen de kenmerken en de burgerschapscomponenten verschillen tussen het so en sbo. Dit blijkt niet het geval; deze effecten waren verwaarloosbaar klein.

Bij het interpreteren van de resultaten uit de tabel is het belangrijk op te merken, dat het telkens alleen gaat om de samenhang tussen kenmerken van scholen, klassen, leerkrachten en leerlingen aan de ene kant en de burgerschapscompetenties van leerlingen aan de andere kant. Het gaat dus niet om oorzaak-gevolgrelaties. Zo zien we in tabel 4.3a dat leerlingen die veel ruimte voor discussie in de klas ervaren een positievere houding ten aanzien van burgerschap hebben. Daarmee is echter niet vastgesteld dat meer ruimte voor discussies in de klas deze positievere houding veroorzaakt. Het kan ook zijn dat leerlingen met een positievere houding ten aanzien van burgerschap, meer ruimte nemen voor discussies rondom burgerschapsthema's.

---

<sup>24</sup> In de analyses die aan dit hoofdstuk ten grondslag liggen, is de invloed van alle gemeten kenmerken meegenomen door middel van stapsgewijze meerniveau-analyses. Voorafgaand hieraan is multiële imputatie uitgevoerd op ontbrekende waarden in de (domeinspecifieke) achtergrondkenmerken. Tabel 4.3a presenteert het compacte eindmodel voor sbo en so samen, waarbij schooltype als kenmerk is meegenomen. Voorafgaand aan dit compacte eindmodel zijn analyses uitgevoerd op de sbo- en so-datasets apart. Kenmerken die hierop in één of beide schooltypen significante verbanden met ten minste een van de burgerschapscompetenties of seksuele weerbaarheid lieten zien, zijn als interacties meegenomen in de vervolganalyses. In het compacte eindmodel zijn alleen die school-, leerkracht-, leerlingkenmerken en interacties vertegenwoordigd die significant samenhangen met ten minste een van de burgerschapscompetenties of seksuele weerbaarheid. Verdere toelichting van de analyses en een complete lijst met school-, klas- leerkracht-, leerlingkenmerken en interacties zijn beschikbaar in het technisch rapport van het uitvoerend consortium (Slijkhuis et al., 2022).

<sup>25</sup> Voor de grijze bolletjes geldt dat het gemeten effect een Cohens  $f^2 < 0,015$  heeft en daarmee verwaarloosbaar klein is.

Tabel 4.3a Samenhang van prestaties op de componenten burgerschapskennis, -vaardigheid<sup>26</sup> en -attitude en seksuele weerbaarheid, met kenmerken van het onderwijsleerproces en leerling- en schoolkenmerken (n<sub>klassen</sub> =181, n<sub>leerlingen</sub> =1545).

Kenmerk	Niveau*	Kennis	Vaardigheid in het toepassen van kennis	Zelf-ingeschatte vaardigheid	Attitude	Seksuele weerbaarheid
<b>Domeinspecifieke kenmerken</b>						
Gebruik van media door de leerling	Leerling	+	-	+	+	+
Ruimte voor discussie in de klas	Leerling	+	+	+	+	+
Leerkracht-leerling relatie	Leerling		+		+	+
Relatie klasgenoten onderling	Leerling			+		+
Ervaren bekwaamheid politiek systeem door leerkracht	Leerkracht	+	+		+	-
Mate waarin visie op burgerschapsonderwijs is uitgewerkt volgens directie	School					+
<b>Algemene kenmerken</b>						
Voorlopig schooladvies	Leerling	+	+	+		
Mannelijke leerkrachten	Leerkracht	-	-		-	
Speciaal basisonderwijs (t.o.v. speciaal onderwijs)	School	-	-	-		+
Regio (referentiegroep midden):	School					
Noord						
Oost			+			
Zuid			+			
Percentage leerlingen met een migratieachtergrond op school	School	-				
Stedelijkheidsgraad (referentiegroep matig):	School					
Sterk stedelijk						+
Weinig stedelijk		+				+
<b>Domeinspecifieke kenmerken</b>						
Gemiddeld door leerlingen ervaren mate van onveiligheid op school	Leerling					+
Gemiddeld door leerlingen ervaren relatie tussen leerkracht en leerlingen	Leerling		+			
Mate van deelname aan burgerschapsactiviteiten	Leerling			+	+	
Mate van onveiligheid op school ervaren door leerling	Leerling			-		-
Aandacht persoonsvorming en sociale omgang	Leerkracht		-	+		
Ervaren bekwaamheid burgerschap (algemeen) door leerkracht	Leerkracht					+
Belang en taak burgerschapsvorming	Leerkracht				+	

<sup>26</sup> Het opnemen van de werkervaring van de leerkracht verbeterde het model voor zelf-ingeschatte vaardigheid. Oftewel, het meenemen van verschillen in werkervaring tussen leerkrachten helpt bij het verklaren van verschillen in de zelf-ingeschatte vaardigheid. Echter, de samenhangen tussen specifieke niveaus van werkervaring en de zelf-ingeschatte vaardigheid zijn zo klein, dat deze samenhang niet nader te duiden is. Werkervaring van de leerkracht is daarom niet als kenmerk opgenomen in de tabel.

Kenmerk	Niveau*	Kennis	Vaardigheid in het toepassen van kennis	Zelf-ingeschatte vaardigheid	Attitude	Seksuele weerbaarheid
Concretisering van burgerschapsonderwijs in het onderwijs op de school	Leerkracht			+		⊖
Ervaren ruimte voor discussie in de klas	Leerkracht				⊖	
Inbedding burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk volgens leerkracht	Leerkracht					+
Aandacht omgaan met verschillen, open houding van leerkracht	Leerkracht					⊖
Ervaren mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs op hun school door leerkracht	Leerkracht					⊖
Aantal vakken waarbinnen burgerschap wordt behandeld	Leerkracht		⊖			⊖
Gebruikte werkvormen	Leerkracht			⊖		
Aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang	School			⊖	+	
Mate van inzicht in sociale veiligheidsbeleving in relatie tot seksuele diversiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag	School					⊖
Aandacht maatschappelijke betrokkenheid	School				⊖	
<b>Algemene kenmerken</b>						
Meisjes	Leerling		+		+	+
Leeftijd leerling	Leerling			+	+	
Leerling met laag IQ (<75)	Leerling	⊖				
Leerling met een migratieachtergrond	Leerling	⊖	⊖			⊖
Leerkracht met verkorte pabo of academische opleiding leraar basisonderwijs	Leerkracht					⊖
Leeftijd leerkracht (referentiegroep 20-29 jaar):	Leerkracht					
30-39 jaar						⊖
40-49 jaar						⊖
50-59 jaar						+
60 jaar of ouder						+
Denominatie (referentiegroep openbaar)	School					
Overig bijzonder			+		+	+
Protestants-christelijk			+		+	+
Rooms-katholiek					+	+

\* Niveau verwijst hier naar het niveau van bevraging. Domeinspecifieke kenmerken van de klas (het onderwijsleerproces) zijn bevraged op het niveau van de leerling, leerkracht en school. Zie de technische rapportage bij dit peilingsonderzoek voor een verdere toelichting (Inspectie van het Onderwijs, 2023).

De burgerschapskennis van leerlingen hangt het sterkst samen met het voorlopig schooladvies van leerlingen. Hoe hoger het voorlopig schooladvies van de leerling is, des te hoger is de burgerschapskennis van de leerling. De mate van burgerschapskennis hangt verder vooral samen met algemene schoolkenmerken. Leerlingen op scholen met een hoger percentage leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen op scholen in een matig stedelijk gebied (ten opzichte van weinig stedelijk gebied) hebben een lagere burgerschapskennis. Ook het schooltype speelt een rol. Het eerder beschreven prestatieverschil tussen sbo- en so-leerlingen (cf. hoofdstuk 2 en paragraaf 4.2) wordt niet (geheel) verklaard door de andere kenmerken uit tabel 4.3a: so-leerlingen laten meer burgerschapskennis zien dan sbo-leerlingen. Tot slot zien we dat leerlingen met een mannelijke leerkracht iets lager op de kennisopgaven scoren.

Net als bij burgerschapskennis laat het voorlopig schooladvies ook de sterkste samenhang zien met het kunnen toepassen van burgerschapskennis. Daarnaast zien we dat leerlingen van leerkrachten die zich meer bekwaam voelen in het lesgeven over het politieke systeem, vaardiger zijn in het toepassen van burgerschapskennis. Ook zien we dat leerlingen op scholen in de regio's oost en zuid een hogere vaardigheid hebben in het toepassen van burgerschapskennis dan scholen in de regio midden. Eerder zagen we dat de vaardigheid om burgerschapskennis toe te passen hoger was in het so dan in het sbo (cf. hoofdstuk 2 en paragraaf 4.2). Nu we ook rekening houden met andere kenmerken op school-, klas- en leerlingniveau, zien we dat dit verschil voor een deel wordt verklaard door de overige kenmerken en het resterende verschil minimaal en verwaarloosbaar is.

Naast het voorlopig schooladvies, vinden we 3 leerlingkenmerken die op zijn minst een kleine samenhang laten zien met de zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheid van leerlingen. Leerlingen schatten de eigen burgerschapsvaardigheden hoger in naarmate er meer ruimte is voor discussie in de klas, naarmate zij vaker gebruikmaken van media en naarmate zij de relatie met hun klasgenoten positiever inschatten. Leerlingen die meer ruimte ervaren voor discussie in de klas en leerlingen die vaker het nieuws volgen (via krant, televisie of sociale media) laten ook een positievere burgerschapsattitude zien. Daarnaast geven leerlingen met een goede relatie met de leerkracht ook blijk van een positievere burgerschapsattitude. Geen van de kenmerken op leerkracht- en schoolniveau laten een meer dan verwaarloosbaar kleine samenhang zien met de zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheid en de burgerschapsattitude van leerlingen. Het eerder beschreven effect van sbo en so op attitude zien we niet terug, nu we ook rekening houden met andere kenmerken op school-, klas- en leerlingniveau.

Dat is anders als het gaat om de seksuele weerbaarheid. Daar zien we, rekening houdend met andere kenmerken die mogelijk samenhangen met deze competentie, dat sbo-leerlingen deze gemiddeld hoger inschatten dan so-leerlingen. Daarnaast zijn er 3 domeinspecifieke kenmerken die samengaan met een hogere seksuele weerbaarheid. Leerlingen die meer ruimte ervaren voor discussie in de klas en een goede relatie met de leerkracht hebben laten niet alleen een positievere burgerschapsattitude zien, maar ook meer seksuele weerbaarheid. Ook op scholen waar volgens de directie een meer uitgewerkte visie op burgerschapsonderwijs is, voelen leerlingen zich meer seksueel weerbaar.

#### 4.3.1 Vergelijking met het bo

Het in deze paragraaf beschreven beeld van samenhang met burgerschapskennis, -vaardigheid en -attitude, komt deels overeen met de bevindingen van het peilingsonderzoek in het regulier basisonderwijs (bo; Inspectie van het Onderwijs, 2022). Ook daar kwam naar voren dat het gebruik van media door leerlingen en ruimte voor discussie in de klas samengaan met een positievere attitude. Dezelfde factoren gaan in zowel het bo als s(b)o ook samen met een hogere zelf-ingeschatte vaardigheid, al zijn deze effecten in het bo verwaarloosbaar klein.

Een goede leerkracht-leerling relatie hangt in zowel het bo als s(b)o samen met een positievere burgerschapsattitude. In het bo hangt dit ook samen met de zelf-ingeschatte vaardigheid, maar daar is het effect verwaarloosbaar klein. De zelf-ingeschatte vaardigheid hangt in het s(b)o juist samen met de relatie van de klasgenoten onderling. Dit is ook in het bo het geval, maar daar is de samenhang verwaarloosbaar klein. De eigen inschatting van leerlingen over hun toekomstige deelname aan de samenleving bleek in het bo samen te hangen met hun zelf-ingeschatte vaardigheid en hun attitude. Of dit in het s(b)o ook het geval is, is helaas niet na te gaan omdat dit leerlingkenmerk hier niet is bevraagd.

In het s(b)o zien we een positieve relatie tussen de mate waarin leerkrachten zich bekwaam voelen in lesgeven over het politieke systeem en de mate waarin leerlingen hun burgerschapskennis kunnen toepassen. Deze relatie zien we niet terug in het bo. Een hoger voorlopig schooladvies hangt in het bo, net als in het s(b)o, samen met een hogere burgerschapskennis en een hogere vaardigheid in het toepassen ervan. Anders dan in het bo gaat een hoger voorlopig schooladvies in het s(b)o ook samen met een hogere zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheid.

In het bo bleken meisjes vaardiger in het toepassen van de burgerschapskennis. Dit zien we niet terug in het s(b)o. In het s(b)o zien we daarentegen wel een samenhang tussen het geslacht van de leerkracht en de burgerschapskennis van leerlingen. Die samenhang werd niet in het bo gevonden. Ook de samenhang tussen burgerschapskennis en het percentage leerlingen met een migratieachtergrond op school en tussen burgerschapskennis en de stedelijkheidsgraad van de schoolomgeving blijken specifiek voor het s(b)o ten opzichte van het bo. Hetzelfde geldt voor de samenhang tussen regio en de vaardigheid in het toepassen van kennis.

#### 4.4 Verschillen verklaard

Samengevat zijn het vooral leerlingkenmerken, zoals het gebruik van media door de leerling, ruimte voor discussie in de klas, goede relaties tussen leerkracht en leerling en tussen leerlingen onderling, die een positieve samenhang laten zien met de burgerschapscompetenties. Op leerkracht- en schoolniveau viel een tweetal kenmerken op. Enerzijds de ervaren bekwaamheid van de leerkracht in het lesgeven over het politieke systeem, anderzijds de mate waarin de directie een visie op burgerschapsonderwijs heeft uitgewerkt.

Alle hierboven genoemde factoren zijn in zekere mate beïnvloedbaar door de school en bieden daarmee aanknopingspunten om burgerschapsonwikkeling te stimuleren.

Tegelijk kunnen we een groot deel van de verschillen in burgerschapscompetenties nog niet verklaren met de in dit onderzoek gemeten kenmerken op school-, leerkracht- en leerlingniveau. De kenmerken uit tabel 4.3a verklaren samen respectievelijk 30%, 28%, 19%, 28% en 19% van het totaal aan verschillen in burgerschapskennis, vaardigheid in het toepassen van kennis, zelf-ingeschatte vaardigheid, attitude en seksuele weerbaarheid<sup>27</sup>. Een groot deel van de verschillen in burgerschapscompetenties blijft daarmee onverklaard. Deze verschillen hangen waarschijnlijk samen met kenmerken die niet in dit onderzoek zijn gemeten. Dit zullen vooral kenmerken zijn op het niveau van de leerling. Voor burgerschapskennis en het kunnen toepassen daarvan zagen we in paragraaf 4.2 dat een relatief groot deel van de verschillen toe te schrijven was aan verschillen op klasniveau. Wellicht zijn er specifiek voor deze componenten op het niveau van de klas of school nog kenmerken die een rol spelen, maar in dit onderzoek niet zijn meegenomen.

<sup>27</sup> Dit is ten opzichte van modellen met opname van schooltype (sbo/so) als enige kenmerk.







DEEL C

---

# Achtergrond van de peiling

---





# 1 Doel en werkwijze van de peiling Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs

## 1.1 De peiling Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs 2020-2021

Burgerschapscompetenties zijn van belang voor maatschappelijk succes en maatschappelijke ontwikkeling (Dijkstra, 2012). Om nu en later te kunnen functioneren in een samenleving waarin sprake is van diversiteit, individualisering en snelle sociale en economische veranderingen, dienen leerlingen te beschikken over sociale en maatschappelijke competenties. Deze competenties maken het bovendien mogelijk om hun leven volgens hun eigen wensen vorm te geven en de doelen te verwezenlijken die ze belangrijk vinden. Van scholen wordt verwacht dat zij een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van hun leerlingen. Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke opdracht om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Die opdracht is met ingang van schooljaar 2021-2022 verder aangescherpt. Net als voor andere leergebieden, zoals taal en rekenen, moeten scholen een doelgericht en samenhangend aanbod voor burgerschap realiseren en de resultaten hiervan inzichtelijk kunnen maken.

Dit vraagt om zicht op de wijze waarop scholen burgerschapsonderwijs vormgeven en inrichten. Ook is het belangrijk de burgerschapscompetenties van leerlingen en de ontwikkeling hiervan over een langere periode in kaart te brengen. Omdat er weinig bekend is over de manier waarop scholen de burgerschapscompetenties doelgericht en effectief kunnen bevorderen (Dijkstra, 2012), is het bovendien relevant om na te gaan welke kenmerken van het burgerschapsonderwijs samenhangen met de burgerschapscompetenties van leerlingen.

### Doelen van Peil.Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs

Het belangrijkste doel van het peilingsonderzoek Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs was, om op stelselniveau de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs (sbo) en speciaal onderwijs (so; voormalig cluster 4) in kaart te brengen. Hoe is de houding van schoolverlaters in het s(b)o als het gaat om het omgaan met verschillen en conflicten, en het democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen? Hoe is het gesteld met de kennis en vaardigheid van leerlingen op deze domeinen? En hoe seksueel weerbaar vinden zij zichzelf?

Daarnaast wilden we in kaart brengen hoe het burgerschapsonderwijs op s(b)o-scholen eruit ziet. Ook wilden we zicht krijgen op een aantal domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten, zoals deelname aan burgerschapsactiviteiten en de ervaren bekwaamheid in het lesgeven over een aantal burgerschapsonderwerpen. Bovendien wilden we nagaan in hoeverre er sprake is van samenhang tussen de burgerschapscompetenties van leerlingen aan de ene kant, en het burgerschapsonderwijs en de domeinspecifieke kenmerken van leerlingen en leerkrachten aan de andere kant. Daarbij hielden we rekening met algemene achtergrondkenmerken van de leerling, leerkracht en school, zoals de herkomst van leerlingen, de leeftijd van de leerkracht en de denominatie van de school.

Ten slotte wilden we in beeld brengen hoe de burgerschapscompetenties van s(b)o-leerlingen zich ten opzichte van het bo in de afgelopen jaren hebben ontwikkeld. Daartoe vergeleken we de burgerschapscompetenties van de s(b)o-leerlingen in 2021 met de burgerschapscompetenties uit een eerder peilingsonderzoek in 2011 (COOL Speciaal; Ledoux et al., 2012).

### **Uitvoering**

Peil.Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs vond plaats in het schooljaar 2020-2021. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs door hetzelfde consortium dat de peiling naar burgerschap aan het einde basisonderwijs uitvoerde. Hierin hebben de Universiteit van Amsterdam, het instituut GION Onderwijs/Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen, het Kohnstamm Instituut en Cito samengewerkt. De afname vond plaats na de tweede scholensluiting vanwege de coronapandemie in 2021. Aan het peilingsonderzoek deden 1545 leerlingen mee (sbo 992; so 553), afkomstig van 53 sbo-scholen (102 klassen) en 32 so-scholen (79 klassen).

### **Leeswijzer**

In (dit) deel C beschrijven en verantwoorden we de werkwijze die is gekozen voor de peiling Burgerschap einde speciaal (basis)onderwijs. We bespreken daarbij kort de steekproef van scholen en de verschillende instrumenten die voor deze peiling zijn ontwikkeld. Ook geven we een beknopte beschrijving van de deelnemende leerlingen en leerkrachten aan de hand van een aantal algemene achtergrondkenmerken, zoals geslacht, leeftijd en aantal jaren werkervaring. In het technisch rapport van het consortium dat de instrumentontwikkeling en dataverzameling voor deze peiling uitvoerde, is een uitgebreidere verantwoording van de dataverzameling, de representativiteit en het instrumentarium opgenomen (Slijkhuis et al., 2022).

## **1.2 Van kerndoelen naar instrument**

### **Kerndoelen**

De zogeheten kerndoelen (Greven & Letschert, 2006) vormden het uitgangspunt voor dit peilingsonderzoek. Samen met de referentieniveaus voor taal en rekenen, geven de kerndoelen de wettelijke kaders voor de kern van de onderwijsinhoud van het primair onderwijs (po) weer. Ze beschrijven globaal de belangrijke onderwijsinhoud. Er zijn geen specifieke kerndoelen voor burgerschap. Kerndoelen die hierop direct of indirect betrekking hebben, zijn met name terug te vinden in het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en op de wereld'. Dit leergebied omvat mens en samenleving, mens en natuur, ruimte (aardrijkskunde) en tijd (geschiedenis). Kerndoelen 36 tot en met 38 hebben het meest direct betrekking op burgerschap.

- 36. De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.
- 37. De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.
- 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.

Kerdoel 39 (zorg voor de leefomgeving) werd in het verleden niet tot de kern van burgerschap gerekend. Inmiddels lijkt er breed draagvlak te bestaan om dit aspect van samenleven wel tot de kern van burgerschapsvorming te rekenen.

- 39. De leerlingen leren met zorg om te gaan met het milieu.

Naast deze 4 kerndoelen is er nog een aantal kerndoelen dat ondersteunend is voor het inrichten van burgerschapsonderwijs. Sommige van deze kerndoelen kunnen worden gezien als voorwaarden voor deelname aan de pluriforme, democratische samenleving; andere als een (specifieke) inhoudelijke invulling van burgerschapsvorming.

- 34. De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.<sup>28</sup>
- 47. De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in omgevingen elders, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, de Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.
- 53. De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.
- 3. De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.
- 35. De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.

Zaakvakken zijn van oudsher belangrijke dragers van burgerschapsvorming in de school (Visser, 2018). Bepaalde inhoud die in de kerndoelen 47 en 53 aan bod komen, bieden daarom aanknopingspunten voor het burgerschapsonderwijs. Dit geldt voor de geschiedenis van de Nederlandse rechtstaat, en voor bestuurlijke en religieuze aspecten van de ruimtelijke inrichting.

Kerndoel 3 valt buiten het leergebied 'Oriëntatie op jezelf en op de wereld' en maakt deel uit van de kerndoelen Nederlands. Kerndoel 3 kan gezien worden als een voorwaarde voor het ontwikkelen van burgerschapscompetenties. Leerlingen leren feiten en meningen onderscheiden en ze leren deelnemen aan een discussie; beide zijn randvoorwaarden om op een goede manier bij te dragen aan de samenleving.

Burgerschapsonderwijs op school heeft concreet tot doel kinderen en jongeren te ondersteunen bij het leren vervullen van 4 sociale (kern)taken: omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen (Ten Dam et al., 2010). Wanneer we die sociale taken gebruiken als basis voor een ordening, dan ziet het domein burgerschapsvorming op basis van de bestaande kerndoelen eruit zoals in tabel 1.2a weergegeven.

**Tabel 1.2a Essentiële taken van burgerschap en bijbehorende (ondersteunende) kerndoelen**

Sociale taken	Kern	Ondersteunende kerndoelen
Omgaan met conflicten		34 (alleen interpersoonlijke aspecten)
Omgaan met verschillen	38	
Democratisch handelen	36 en 37	47 en 53
Maatschappelijk verantwoord handelen	39	3 en 35

<sup>28</sup> Waar het intrapersoonlijke aspect (henzelf) van kerndoel 34 níét tot het domein van burgerschap behoort, is er wel een verband met het interpersoonlijk deel (anderen). Zo kunnen de kennis, vaardigheden en attitudes die geleerd en geoefend worden als het gaat om interpersoonlijk gedrag, relevant zijn voor burgerschapsvorming.

Op basis van de inhoud van de kerndoelen en diverse uitwerkingen daarvan, formuleerde het landelijk expertisecentrum voor het curriculum (SLO) in de domeinbeschrijving 'Burgerschap in het basisonderwijs' (Visser, 2018) een voorstel voor de te peilen kennis, vaardigheden en attitude. Dit voorstel richtte zich op de 4 sociale taken die jongeren als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen. De maatschappelijke opgave rond burgerschap voor het bo en s(b)o verschilt niet fundamenteel, en ook geldt voor beide sectoren dezelfde wettelijke opdracht. Daarom is de genoemde domeinbeschrijving ook voor het s(b)o een relevant uitgangspunt voor het in dit peilingsonderzoek gehanteerde instrumentarium om de burgerschapscompetenties in kaart te brengen.

### **Domeinbeschrijving en review**

In de domeinbeschrijving die SLO voor het leergebied burgerschap maakte, staan de wettelijke eisen voor burgerschap en hoe deze terugkomen in uitwerkingen daarvan. Daarbij gaat het onder meer om het voorbeeldmatig leerplankader van SLO (ontwikkeld tussen 2006 en 2012), de kennisbasis burgerschap voor de pabo (2018) en lesmethoden. Daarnaast schetst de domeinbeschrijving de resultaten van eerdere onderzoeken naar burgerschapscompetenties. Als onderdeel van de totstandkoming van het voorstel voor de te peilen inhoud in de domeinbeschrijving is een expertmeeting gehouden. Hieraan namen 53 domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten deel. Aan hen is de vraag voorgelegd welke kerndoelen en additionele aspecten minimaal onderdeel moeten zijn van het instrumentarium om de burgerschapscompetenties vast te stellen. Dit leidde tot een voorstel voor de te peilen inhoud (zie tabel 6 op pagina 49 van de domeinbeschrijving voor een overzicht hiervan).

Naast de domeinbeschrijving is ten behoeve van het peilingsonderzoek een review uitgevoerd (Dijkstra et al., 2018). Deze review bracht in kaart wat er vanuit wetenschappelijk onderzoek bekend is over de samenhang tussen kenmerken van het onderwijsleerproces op het gebied van burgerschapsvorming en de verwerving van burgerschapscompetenties. Ook geeft deze review aanbevelingen over de kenmerken uit het onderwijsleerproces ten aanzien van burgerschapsvorming, die ten minste in beeld moeten worden gebracht. De informatie uit de reviewstudie is gebruikt voor het ontwikkelen van de vragenlijsten en interviews in dit peilingsonderzoek.

## **1.3 De instrumenten**

### **1.3.1 Burgerschapstaak**

Onder burgerschapscompetenties verstaan we de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om op een goede manier om te gaan met anderen, en om bij te dragen aan de samenleving, de democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven. Enerzijds gaat het om sociale of interpersoonlijke competenties gericht op de omgang met anderen. Anderzijds gaat het om de meer maatschappelijke competenties die nodig zijn om je binnen sociale verbanden te kunnen bewegen en te kunnen meedoen binnen onze democratische samenleving (Dijkstra, 2012; Ten Dam & Volman, 2007). Conform de argumentatie in de domeinbeschrijving rekenen we intrapersonlijke competenties niet tot de burgerschapscompetenties.

Het instrument voor het meten van de burgerschapscompetenties in het sbo en so grijpt terug op het instrument dat is ontwikkeld voor het peilen van deze competenties in het bo in het voorjaar van 2020 (Inspectie van het Onderwijs, 2022). Voor de huidige peiling in het s(b)o is hieruit een selectie gemaakt van opgaven die de te meten domeinen en competenties zo goed mogelijk bestrijken en bovendien bruikbaar zijn gebleken in een pilot in het sbo en so (Slijkhuis et al., 2022). Uit de totale set van 206 opgaven uit de bo-peiling zijn in totaal 54 opgaven overgenomen voor deze peiling.

Het instrumentarium is uitgebreid met het thema seksuele weerbaarheid. Dit mede omdat, gezien de kwetsbaarheid van leerlingen in het s(b)o, de verwachting bestond dat in deze schooltypen relatief veel aandacht uitgaat naar de bevordering van seksuele weerbaarheid. In deze peiling zijn 7 opgaven opgenomen voor het meten van seksuele weerbaarheid.

Uiteindelijk bevatte de schriftelijke burgerschapstaak in totaal 64 meerkeuze-opgaven en stellingen die de burgerschapscompetenties meten: kennis (14 opgaven), vaardigheid toepassen van kennis (10 opgaven), zelf-ingeschatte vaardigheid (11 opgaven), attitude ten aanzien van burgerschap (22 opgaven) en seksuele weerbaarheid (7 opgaven). Met deze 64 opgaven werden de 4 domeinen van burgerschap en seksuele weerbaarheid gedekt. Tabel 1.3.1a geeft een overzicht van de verschillende opgaven per burgerschapscomponent en domein.

**Tabel 1.3.1a Aantal opgaven per burgerschapscomponent en domein**

Component	Kennis	Vaardigheid: toepassen van kennis	Vaardigheid: zelf ingeschat	Attitude	Seksuele weerbaarheid	Totaal
Domein						
1. Omgaan met conflicten		5		5		10
2. Omgaan met verschillen	5		6	6		17
3. Democratisch handelen	4	5		5		14
4. Maatschappelijk verantwoord handelen	5		5	6		16
5. Seksuele weerbaarheid					7	7
<b>Totaal</b>	<b>14</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>64</b>

Tabel 1.3.1b geeft een overzicht van de aspecten binnen de componenten en domeinen die in de burgerschapstaak aan de orde kwamen. Voor seksuele weerbaarheid is los van de verschillende componenten een aparte schaal ontwikkeld.



Tabel 1.3.1b Gemeten aspecten binnen de burgerschapscomponenten en domeinen

	<b>Attituden</b> De leerling wil	<b>Vaardigheden</b> De leerling kan	<b>Kennis</b> De leerling weet/begrijpt/kent
Omgaan met conflicten	<p>rekening houden met en openstaan voor anderen</p> <p>voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving</p> <p>samenwerken in een groep</p>	<p>rekening houden met en openstaan voor anderen</p> <p>voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving</p> <p>samenwerken in een groep</p>	
Omgaan met verschillen	<p>de gelijke rechten van alle mensen respecteren</p> <p>positief bijdragen aan een pluriforme samenleving</p> <p>openstaan ten opzichte van mensen met een andere of geen geloofsovertuiging</p> <p>de seksuele integriteit van zichzelf en anderen respecteren<sup>29</sup></p>	<p>uitleggen wat de vrijheid van geloof betekent voor hem- of haarzelf en voor de samenleving</p> <p>accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen/hoeven (te) worden opgelost</p>	<p>op hoofdlijnen wat de grote wereld-godsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen zijn (christendom, jodendom, islam, hindoeïsme en humanisme)</p> <p>over etnische groepen in de samenleving, integratie en behoud van identiteit, vooroordelen, stereotypen en tolerantie, emancipatie</p> <p>de invloed van sociale druk van anderen, de media, pornografie, cultuur, religie, sekserolopvattingen en sekserolverwachtingen, wetten en sociaaleconomische status op seksuele besluiten, partnerschappen en gedrag</p>
Democratisch handelen	<p>van de basiswaarden van de Nederlandse samenleving</p> <p>actief bijdragen aan democratische besluitvorming op kleine en op grote schaal</p>	<p>kennis over de samenleving verbinden met zijn/haar eigen leven en dat van zijn/haar ouders</p> <p>het belang van gelijkheid, vrijheid van meningsuiting en mensen- en kinderrechten voor hem- of haarzelf en voor de samenleving uitleggen zelf op school/in de klas</p> <p>actief democratische besluitvormingsprocessen organiseren en zich aan zelf-bepaalde regels houden</p> <p>uitleggen wat het belang van verkiezingen en een verkozen regering is voor henzelf en voor het land</p>	<p>over vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse</p> <p>wat de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie zijn</p> <p>wat de regering, wat het Koninkrijk der Nederlanden en wat de Grondwet is over vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse</p> <p>wat de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie zijn</p> <p>wat de regering, wat het Koninkrijk der Nederlanden en wat de Grondwet is wat mensenrechten en wat kinderrechten zijn</p>

<sup>29</sup> Dit aspect van burgerschap is aan het instrument toegevoegd ten opzichte van de burgerschapspeiling in het bo. Anderzijds zijn er door het volledige toetsdesign ook aspecten niet aan de orde gekomen, die wel deel uitmaakten van de bo-peiling. Het hierbij gaat in totaal om 1 aspect van burgerschapskennis en 5 van burgerschapsvaardigheid. Zie voor een volledig overzicht bijlage 3.7 en 3.8 in het technisch rapport van het uitvoerend consortium (Slijkhuis et al., 2022).

	<b>Attituden</b> De leerling wil	<b>Vaardigheden</b> De leerling kan	<b>Kennis</b> De leerling weet/begrijpt/kent
Maatschappelijk verantwoord handelen	verantwoordelijk zijn voor de omgeving en rechtvaardigheid nastreven	argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven, informatie op waarde schatten, onder meer in relatie tot de bron  onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen  andermans standpunt/tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren  als discussieleider optreden en groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt  veel voorkomende trucs in reclame herkennen	over de relaties tussen consumptiegedrag, afval en gezondheid  mogelijkheden om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu  van gevolgen van ingrepen in de natuur  van verstoring van het evenwicht in de wereld: ontbossing in de tropen, het broeikaseffect  ethische aspecten van mediagebruik, zoals risico's van verslaving en sociaal gedrag bij excessief mediagebruik

Waar in het bo elke leerling een deel van de totale set aan opgaven maakte, is er bij deze peiling gekozen voor een volledig toetsdesign: dit betekent dat alle opgaven (maar wel een veel kleinere set dan in het bo) zijn voorgelegd aan alle leerlingen. Hoewel dit de breedte van de gemeten burgerschapscompetenties iets verkleint, is hiervoor gekozen om de belasting van scholen en leerlingen te beperken: immers voor het voorleggen van meer opgaven met voldoende antwoorden per opgave, zijn meer leerlingen en daarmee meer scholen nodig. Bovendien waren er door het afnamemoment van de peiling (vlak na de tweede scholensluiting vanwege de coronapandemie in 2021) risico's op het gebied van een grotere uitval van scholen en leerlingen.

Na de hoofdafname is met behulp van toets- en itemanalyses nagegaan of de opgaven in de burgerschapstaak ook in het s(b)o goed functioneerden. Vervolgens is nagegaan of de indeling naar de 4 burgerschapscomponenten (kennis, vaardigheid in het toepassen van kennis, zelf-ingeschatte vaardigheid en attitude) uit de bo-peiling ook de data van de sbo/so-peiling goed beschrijven. Bovendien is nagegaan of de aanvullende 7 opgaven over seksuele weerbaarheid een afzonderlijke schaal vormen. Deze analyses en inhoudelijke overwegingen hebben ertoe geleid dat, net als in de bo-peiling, 4 afzonderlijke burgerschapscomponenten worden gehanteerd, naast 1 afzonderlijke schaal voor seksuele weerbaarheid.

Vervolgens zijn de scores van de leerlingen met behulp van itemresponstheorie (IRT; zie onder andere Hambleton et al., 1991) op dezelfde onderliggende meetschaal geplaatst als de scores van de bo-leerlingen (voor een volledige beschrijving van deze werkwijze: zie Slijkhuis et al., 2022). Dit is gedaan om de scores van s(b)o-leerlingen onderling en met de scores van de leerlingen in het bo te kunnen vergelijken.

In totaal leverde dit 5 individuele competentiescores per leerling op. Voor dit rapport zijn deze competentiescores vertaald naar een verwachte ruwe score, op basis waarvan het percentage is berekend dat deze leerling heeft behaald ten opzichte van het maximaal aantal te behalen punten.

### 1.3.2 Leerlingvragenlijst

Alle leerlingen die deelnamen aan het onderzoek kregen als onderdeel van het toetsboekje een vragenlijst voorgelegd. Deze bevatte 9 vragen over algemene kenmerken, zoals hun taalachtergrond, en domeinspecifieke kenmerken zoals de manier waarop zij de relatie met de leerkracht en de leerlingen in de klas zien en beleven, de ervaren onveiligheid op school en hun deelname aan burgerschapsactiviteiten in de thuisituatie. De bevroegde kenmerken zijn gebaseerd op de reviewstudie (Dijkstra et al., 2018). Voor de vragen is gebruikgemaakt van de vragenlijst uit de bo-peiling.

De vragenlijst is ingevuld door 1524 leerlingen van de 1545 leerlingen (98,6%), waarvan 980 leerlingen in het sbo en 544 leerlingen in het so.

De gegevens van de leerlingvragenlijst zijn gebruikt om die kenmerken van de leerlingen te beschrijven die mogelijk relevant zijn voor hun burgerschapscompetenties. Ook zijn de gegevens van de leerlingvragenlijst gebruikt om de samenhang te bepalen tussen de kenmerken van de leerlingen en hun burgerschapscompetenties. Een vergelijking van de resultaten uit de bo-peiling was beperkt mogelijk, omdat de vraagstelling op sommige punten te veel verschilde van de bo-peiling.

### 1.3.3 Instrumenten onderwijsleerproces

Voor het in kaart brengen van het onderwijs op het gebied van burgerschapsvorming zijn een leerkracht- en een schoolvragenlijst opgesteld. De leerkrachtvragenlijst is voorgelegd aan de leerkrachten van alle deelnemende klassen. In totaal vulden 162 leerkrachten van 181 klassen (89,5%) van 79 deelnemende scholen de vragenlijst in. Op 25 scholen vulden 2 leerkrachten de vragenlijst in en op 26 scholen vulden 3 leerkrachten of meer de vragenlijst in.

In totaal bevatte de leerkrachtvragenlijst 9 vragen, die bestonden uit meerdere onderdelen. Een deel van deze vragen ging over algemene en domeinspecifieke kenmerken van de leerkracht, zoals geslacht, vooropleiding, ervaring en de ervaren bekwaamheid in het lesgeven over een aantal burgerschapsonderwerpen. Een ander deel bevatte vragen over kenmerken van het onderwijsleerproces, zoals onderwijstijd, de invulling van het burgerschapsonderwijs, gebruikt lesmateriaal en de mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs op de school.

De schoolvragenlijst is voorgelegd aan schoolleiders. Deze vragenlijst bestond uit 16 vragen. De vragen gingen over algemene achtergrondgegevens (zoals de ervaring als schoolleider), naast specifieke vragen over het onderwijs in burgerschapsvorming. Dit betrof vragen naar de aanwezigheid van leerdoelen op het gebied van burgerschap, de aard van het aanbod, de aanwezigheid van een coördinator burgerschap, de concretisering en inbedding van burgerschap in de praktijk en de overeenstemming in het burgerschapsonderwijs op de school. Deels kwamen de vragen overeen met de vragen in de leerkrachtvragenlijst. Waar mogelijk zijn de antwoorden van de schoolleiders en de leerkrachten met elkaar vergeleken (zie hoofdstuk 1). De schoolvragenlijst is ingevuld door 78 schoolleiders<sup>30</sup> van 85 scholen (91,8%).

De verkregen informatie uit de leerkracht- en schoolvragenlijsten is gebruikt om een beschrijving te geven van relevante achtergrondkenmerken van de leerkrachten en scholen, en om het onderwijsleerproces in kaart te brengen. Daarnaast zijn de gegevens gebruikt om de relatie met de burgerschapscompetenties van de leerlingen te onderzoeken.

### 1.3.4 Verdiepend onderzoek

Na het hoofdonderzoek (via de vragenlijsten) vond er op de scholen een verdiepend, kwalitatief onderzoek plaats. Dit bestond uit interviews met schoolleiders, interviews met leerkrachten en interviews met leerlingen. Het doel van het verdiepend onderzoek was om, in aanvulling op de vragenlijsten uit het hoofdonderzoek, inzicht te krijgen in de mate waarin en wijze waarop de school het burgerschapsonderwijs (in samenhang) vormgeeft. Meer specifiek ging het om het in kaart brengen van het door schoolleiders formeel beoogde aanbod, het door leerkrachten uitgewerkte en uitgevoerde aanbod en het door leerlingen waargenomen aanbod op het gebied van burgerschapsvorming. Het verdiepend onderzoek werd uitgevoerd door inspecteurs in de rol van onderzoeker op basis van gestructureerde, geprecodeerde interviewleidraden. Voorafgaand aan het verdiepend onderzoek zijn de inspecteurs getraind in het gebruik van deze interviewleidraden door leden van het consortium. Het consortium was verantwoordelijk voor de ontwikkeling van deze leidraden (op basis van informatie uit de reviewstudie) en het verwerken van de verkregen data.

<sup>30</sup> In 3% van de gevallen was er sprake van een plaatsvervangend of interim schoolleider.

Het verdiepend onderzoek vond plaats op bijna alle scholen die ook aan het hoofdonderzoek deelnamen (60 van de 85). De resultaten van dit onderzoek vormen een verdiepende en illustratieve aanvulling op het beeld dat ontstaat uit de vragenlijsten.

### Leerlinginterview

Om de zelfstandige inbreng van de leerlingen zoveel mogelijk te bevorderen en onderlinge beïnvloeding tegen te gaan, werd leerlingen eerst gevraagd via een korte vragenlijst te noteren welke aspecten van burgerschap naar hun mening in de klas aandacht hebben gehad. Daarna vond een groepsgesprek plaats dat zich richtte op een open verkenning van burgerschapsonderwerpen die in de klas zijn besproken. Ook vond in dit groepsgesprek een nadere reconstructie plaats van een besproken thema en is een casus over vluchtelingen in Nederland besproken. Dit laatste om na te gaan hoe leerlingen denken over een dergelijk thema. Het groepsgesprek duurde 55 minuten (inclusief 10 minuten voor het invullen van de vragenlijst) en vond plaats in groepjes van 4, vaak vooraf geselecteerde, leerlingen per school.<sup>31</sup>

### Leerkracht- en schoolleidersinterview

De interviews met de leerkrachten gingen achtereenvolgens in op de leerdoelen en afstemming van burgerschapsvorming, het pedagogisch handelen en schoolklimaat, en het aanbod van burgerschapsonderwijs in activiteiten. Ook met hen werd de casus over vluchtelingen besproken. In dit geval met het doel om na te gaan op welke manier leerkrachten invulling (zouden) geven aan een actueel, aan burgerschap gerelateerd onderwerp. De casus is op een zodanige manier besproken dat het onderwerp vluchtelingen geen onderdeel hoefde te zijn van het feitelijke aanbod van de school, maar dat wel kon zijn. In de interviews met de schoolleiders kwamen, net als in de interviews met de leerkrachten, de leerdoelen en afstemming van burgerschapsonderwijs aan bod. Daarnaast is met hen gesproken over de schoolvisie, sturing, het formeel beoogde aanbod en de rol van het bestuur ten aanzien van burgerschapsvorming. De interviews met de leerkrachten en schoolleiders namen respectievelijk 45 minuten en 30 minuten in beslag.

#### 1.3.5 Invloed van de coronapandemie op het burgerschapsonderwijs

Door het uitbreken van de coronapandemie en de daaropvolgende schoolsluitingen, zijn er tot slot aanvullend vragen gesteld aan schoolleiders en leerkrachten over het aanbod voor burgerschap, het sociale welbevinden van leerlingen, afstandsonderwijs en de aanwezigheid van leerlingen. Dit onderwerp was zowel onderdeel van de vragenlijst als van de interviews met schoolleiders en leerkrachten.

## 1.4 Deelnemende scholen en leerlingen

### 1.4.1 Steekproef van scholen en leerlingen

Voor de peiling is een steekproef getrokken van leerlingen die in schooljaar 2020-2021 in het laatste leerjaar van het speciaal (basis)onderwijs zaten. Het speciaal basisonderwijs valt net als het reguliere basisonderwijs onder de Wet op het primair onderwijs en is bedoeld voor kinderen die zich in het reguliere onderwijs niet optimaal ontwikkelen. Bij complexere problematiek of als een integrale behandeling met jeugdhulp belangrijk is, komt het speciaal onderwijs in beeld. Het speciaal onderwijs valt onder de Wet op de expertisecentra en is gericht op kinderen met een lichamelijke, zintuiglijke of verstandelijke beperking en leerlingen die vanwege leer- of gedragsproblemen zware onderwijssteuning nodig hebben. Binnen hun samenwerkingsverband spreken de scholen af welke leerlingen ze doorverwijzen naar het speciaal (basis)onderwijs.

De doelgroep van dit onderzoek betreft so-leerlingen uit het voormalig cluster 4-onderwijs; dat zijn leerlingen met ernstige gedragsmoeilijkheden of psychiatrische problematiek. Het onderzoek beperkt zich

<sup>31</sup> In slechts 36% van de leerlinginterviews bleek het mogelijk om willekeurig leerlingen te selecteren. In de meeste gevallen had de school een selectie van leerlingen gemaakt, wat door de aard van de doelgroep vaak onvermijdelijk was. De onderzoekers hebben daarbij zo veel mogelijk gestuurd op een selectie met niet alleen leerlingen die vragen goed wisten te beantwoorden en/of eensgezind waren. Op basis daarvan is getracht een zo representatief mogelijk beeld van deze leerlingpopulatie te geven.

tot deze doelgroep, om het mogelijk te maken om met één instrument burgerschapscompetenties te kunnen meten; hetzelfde instrument als in het sbo. Een verbreding naar andere clusters van het so zou vereisen dat de instrumenten en afnamecondities aangepast zouden moeten worden om ook in die clusters de burgerschapscompetenties valide en betrouwbaar te kunnen meten. Binnen dit onderzoek was daarvoor geen ruimte. Bovendien is met name in de clusters 1 en 2 het aantal scholen en schoolverlaters zeer gering. Het afnemen van (diverse) peilingsonderzoeken zou voor deze scholen en leerlingen een grote onderzoekslast betekenen, nog los van de vraag of het mogelijk is hieruit een voldoende betrouwbaar stelselbeeld op te bouwen (het doel van de peilingsonderzoeken).

De steekproeven zijn indirect tot stand gekomen door een steekproef van scholen te trekken. Van deze geselecteerde scholen maakten in principe alle leerlingen in het laatste jaar deel uit van de steekproef. De steekproef werd alleen getrokken uit scholen waarvan de groep schoolverlatende leerlingen in schooljaar 2020-2021 uit meer dan 5 leerlingen zou bestaan. Daarnaast werd op het niveau van de leerlingen niet iedereen in het onderzoek betrokken. Leerlingen met een (geregistreerde) gediagnosticeerde taalontwikkelingsstoornis (waardoor ze de taal niet goed begrijpen) en ook leerlingen die, ten tijde van de afname, minder dan 2 jaar in Nederland verbleven én het Nederlands onvoldoende beheersten, werden uitgesloten.

Voor de steekproeftrekking verdeelden we de scholen in 4 groepen op basis van regio<sup>32</sup>. Binnen deze groepen hebben we de scholen geordend naar uitstroomprofiel<sup>33</sup>. Hieruit is voor het sbo een steekproef van 65 scholen getrokken, met 1 reservesteekproef van 65 scholen met gelijkwaardige vervangers (qua regio en uitstroomprofiel). Voor het so is 1 steekproef getrokken met daarin 3 tranches van 30 scholen. Ook hier was er voor elke school in de eerste tranche een gelijkwaardige vervanger in de tweede en derde tranche. Sbo-scholen die deelnamen aan eerder peilingsonderzoek voor rekenen-wiskunde en schrijfvaardigheid in schooljaar 2018-2019, werden toegewezen aan de reservesteekproef. Datzelfde geldt voor so-scholen die hebben deelgenomen aan thema-onderzoek naar burgerschap en so-scholen die in de laatste schooljaren door de onderwijsinspectie zijn bezocht.

Uiteindelijk meldden 90 scholen (56 sbo en 34 so) zich aan voor deelname. Het responspercentage ligt daarmee in het sbo op 67,5% en in het so op 57,6%. Van de 90 aangemelde scholen konden 5 scholen (3 sbo en 2 so) de afname uiteindelijk niet realiseren vanwege hectiek rondom corona op school en drukte voor de zomervakantie. In het so is nog 1 school uitgevallen omdat uiteindelijk bleek dat de leerlingen niet tot de doelgroep van de peiling behoorden; het betrof hier een school met voormalig cluster-3 leerlingen.

Daarmee namen in totaal 85 scholen (53 sbo en 32 so) deel aan het peilingsonderzoek. Van deze scholen had ruim twee derde 2 of meer groepen (klassen/eenheden) met schoolverlaters<sup>34</sup>.

De deelnemende scholen zijn voldoende representatief voor de Nederlandse populatie speciale (basis)scholen als het gaat om de regio, mate van stedelijkheid, denominatie, en sociaal-etnische achtergrond van de leerlingenpopulatie. Voor het sbo geldt dat de steekproef ten opzichte van de populatie iets meer scholen met een leerlingpopulatie van 51 tot 100 leerlingen bevatte. Daarom zijn aanvullende analyses uitgevoerd. Schoolgrootte lijkt echter niet tot nauwelijks gerelateerd te zijn aan burgerschapsuitkomsten

<sup>32</sup> Regio is bepaald op basis van provincie: Noord (Groningen, Friesland, Drenthe); Oost (Overijssel, Gelderland); Midden (Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht, Flevoland); Zuid (Zeeland, Noord-Brabant, Limburg).

<sup>33</sup> Voor het sbo is het uitstroomprofiel van de school gebaseerd op de schooladviezen aan leerlingen voor (speciaal) vervolgonderwijs: een advies voor het voortgezet (speciaal) onderwijs (v(s)o) of het praktijkonderwijs (pro) zoals geregistreerd in BRON. Per school is het aandeel adviezen voor vso of pro in het totaal aantal afgegeven adviezen bepaald over de laatste 3 bekende schooljaren. Voor het so betreft het uitstroomprofiel van de school bestemmingen in het vo of vso. Per school is bepaald welk aandeel leerlingen is uitgestroomd naar vmbo-gt, havo of vwo (in het vso of vo). Het overige deel van de leerlingen heeft bestemming arbeid/dagbesteding in het vso of praktijkonderwijs of vmbo-basis/kader in het vso of vo. Hier is per school het aandeel adviezen voor vmbo-gt/havo/vwo (in vso of vo) in het totaal aantal afgegeven adviezen bepaald over de laatste 3 bekende schooljaren.

<sup>34</sup> In totaal ging het op de 85 scholen om 185 klassen/groepen/eenheden. Opgemerkt moet worden dat, met name in het so, er vaak sprake is van klassen/groepen die maar uit enkele leerlingen bestaan, in 8 gevallen zelfs uit maar één leerling; bijvoorbeeld vanwege de aard van de begeleiding die deze leerling nodig heeft.

van leerlingen. Daarom is ervoor gekozen om de analyses die ten grondslag liggen aan dit rapport, niet te wegen naar dit kenmerk.

In het algemeen geldt dat als de scholen in de steekproef representatief zijn voor de populatie, dit ook geldt voor de deelnemende leerlingen. Omdat relevante gegevens over de migratie-achtergrond van leerlingen niet (langer) op populatieniveau beschikbaar zijn, is de representativiteit van de deelnemende s(b)o-leerlingen niet verder na te gaan.

Op 60 van de 85 scholen vond ook het verdiepend onderzoek plaats. Deze groep scholen bleek representatief voor de populatie.

#### 1.4.2 Algemene achtergrondkenmerken leerlingen

In de leerlingvragenlijst is aan leerlingen gevraagd naar hun geslacht, leeftijd en thuistaal. Van de deelnemende leerlingen is 71% (sbo 66%; so 81%) jongen. De leeftijd van de leerlingen ligt tussen de 10 en 13 jaar (gemiddeld 11 jaar en 6 maanden). Het grootste deel van de leerlingen spreekt thuis Nederlands (respectievelijk sbo 70%; so 77%). De overige leerlingen spreken thuis niet alleen Nederlands. Voor een eerlijke vergelijking met het reguliere basisonderwijs (bo) zijn de leerlingen met een geschat IQ lager dan 75, die niet in aanmerking komen voor deelname aan de eindtoets uitgesloten uit de vergelijkende analyses. Het gaat in totaal om 300 leerlingen (269 sbo- en 31 so-leerlingen) die niet zijn opgenomen in de analyses, waarin burgerschapscompetenties tussen s(b)o en bo worden vergeleken.

#### 1.4.3 Algemene achtergrondkenmerken leerkrachten

Leerkrachten hebben in de vragenlijst ook vragen beantwoord over hun geslacht, leeftijd, opleiding en werkervaring. De meeste leerkrachten hebben de reguliere of verkorte pabo afgerond (sbo 90%; so 85%). Van de leerkrachten heeft 4% (sbo) en 6% (so) de academische pabo afgerond. Slechts een enkele leerkracht heeft de pabo nog niet behaald (sbo 1%; so 4%). Een kleine groep 4% (sbo) en 3% (so) van de leerkrachten heeft een andere opleiding afgerond (zoals een andere hbo-studie of de mbo-opleiding voor onderwijs-assistent). Iets meer dan een tiende van de leerkrachten heeft een verdiepende master afgerond (sbo 13%; so 12%).

De grootste groep leerkrachten heeft meer dan 15 jaar werkervaring als leerkracht in het speciaal (basis)onderwijs (sbo 56%; so 30%). Het merendeel van de leerkrachten heeft tussen de 0 en 5 jaar werkervaring in de bovenbouw van de deelnemende school (sbo 43%; so 58%).

Verder blijkt uit de vragenlijst dat het merendeel van de leerkrachten vrouw is (sbo 78%; so 75%) en de meeste sbo-leerkrachten tussen de 30 en 40 jaar oud zijn (46%), terwijl de meeste so-leerkrachten tussen de 40 en 50 jaar oud zijn (30%).



# Literatuurlijst

Berlo, W. van, & Put, C. van der (2003). Jongeren met een lichamelijke handicap en seksualiteit een overzicht van de literatuur. *Tijdschrift voor Seksuologie*, 27, 114-124.

Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.

Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46, 354-372.

Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers Universiteit van Amsterdam.

Dijkstra, A.B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2018). *Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs. Voorstudie Peilonderzoek Burgerschap 2019*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428-435.

Flory, K., Molina, B.S.G., Pelham, W.E., & Smith, B. (2010). Childhood ADHD predicts risky sexual behavior in young adulthood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 571-577.

Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2006/04/28/kerndoelenboekje>

Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications, Inc.

Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil Burgerschap einde basisonderwijs 2019/2020*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Isac, M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School effectiveness and school improvement*, 22(3), p. 313-333.

Ledoux, G., Roeleveld, J., Langen, A. van, & Smeets, E. (2012). *COOL Speciaal. Inhoudelijk rapport*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Medina-Rico, M., López-Ramos, H., & Quinonez, A. (2018). Sexuality in people with intellectual disability: Review of literature. *Sexuality and Disability*, 36, 231-248.

Middlewood, D. (2001). Leadership of the curriculum: setting the vision. In Middlewood, D. and Burton, N. (eds.) (2005), *Managing the curriculum* (pp. 109). Sage.

Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van de, & Dam, G. ten (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.



Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut (Rapport 967, project 10707).

Pasek, J., Feldman, L. Romer, D., & Jamieson, K.H. (2008). Schools as incubators of democratic participation: Building long-term political efficacy with civic education. *Applied Development Science*, 12(1), 26-37.

Sullivan, A., & Caterino, L. C. (2008). Addressing the sexuality and sex education of individuals with autism spectrum disorders. *Education Treatment of Children*, 31, 381-394.

Slijkhuis, E.G.J., Hoek, L.H.M, De Boer, H., Hemker, B.T, Veen, I. van der, Naayer, H.M., Stronkhorst, E., & Dijkstra, A.B. (2022). *Burgerschap in het speciaal (basis)onderwijs. Technisch rapport Peil.Burgerschap 2021*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.



