

Burgerschapsonderwijs via het beeldscherm

ervaringen van leraren met het geven van burgerschapsonderwijs op afstand tijdens de eerste COVID-19-lockdown

Author(s)

Nieuwelink, H.; Daas, R.; Teegelbeckers, J. Y.

Publication date

2022

Document Version

Final published version

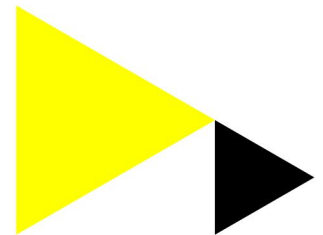
Published in

Pedagogische Studiën

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Nieuwelink, H., Daas, R., & Teegelbeckers, J. Y. (2022).
Burgerschapsonderwijs via het beeldscherm: ervaringen van leraren
met het geven van burgerschapsonderwijs op afstand tijdens de eerste
COVID-19-lockdown. *Pedagogische Studiën*, 99(1), 36-59.
<https://pedagogischestudien.nl/search?identifier=0bd8b8e7-612f-4422-877c-c6bbf9ed0e47>

**General rights**

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

Disclaimer/Complaints regulations

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

Burgerschapsonderwijs via het beeldscherm: Ervaringen van leraren met het geven van burgerschapsonderwijs op afstand tijdens de eerste COVID-19-lockdown

H. Nieuwelink, R. Daas en J. Y. Teegelbeckers

Samenvatting

Er is nog weinig zicht op hoe burgerschapsonderwijs tijdens de COVID-19-lockdowns is verlopen. Onderzoek naar burgerschapsonderwijs en afstandsonderwijs biedt aanknopingspunten om burgerschapsonderwijs op afstand vorm te geven. Dit artikel heeft als doel meer inzicht te krijgen in de didactische aanpakken die leraren hierbij gebruiken, en de mogelijkheden en belemmeringen die volgens leraren bestaan bij burgerschapsonderwijs op afstand. Daartoe bevroegen wij aan de hand van een vragenlijst 173 leraren in het Nederlandse funderend onderwijs. De resultaten laten zien dat leraren kritisch zijn over het geven van burgerschapsonderwijs op afstand, in het bijzonder omdat het in een online omgeving moeilijk is interactie en discussie te organiseren. Leraren geven aan dat zij met afstandsonderwijs veel minder aandacht kunnen besteden aan de doelen die zij bij burgerschapsonderwijs belangrijk vinden en dat er veel minder aandacht besteed kan worden aan het ontwikkelen van vaardigheden en houdingen van leerlingen. Ook veel didactische aanpakken die leraren gebruiken bij fysiek onderwijs werken in het afstandsonderwijs niet goed, omdat interacties tussen leerlingen online slecht waren vorm te geven. In de discussie geven we verschillende verklaringen voor de kritische perspectieven van leraren op de mogelijkheden van burgerschapsonderwijs op afstand.

Kernwoorden: Burgerschapsonderwijs, leraren, didactische aanpakken, afstandsonderwijs, corona

geven. Al het onderwijs, van basisschool tot universiteit, werd plotseling via een beeldscherm gegeven. Dit betekende een grote omslag voor de manieren waarop onderwijs werd aangeboden. Waar innovaties in digitalisering van onderwijs lange tijd langzaam van de grond kwamen, raakte die ontwikkeling in een stroomversnelling (Inspectie van het Onderwijs, 2021a). Daarmee bood de situatie die ontstond ook de mogelijkheid te onderzoeken welke kansen en belemmeringen afstandsonderwijs biedt voor het onderwijs.

De meeste evaluaties van de overstap naar afstandsonderwijs zijn gericht op de effecten van de scholensluiting op het gebied van taal en rekenen (bijv. Engzell, Frey, & Verhagen, 2021; Kuhfeld et al., 2020). Er is minder zicht op de gevolgen voor de rol van de school bij de maatschappelijke ontwikkeling, zoals burgerschapsvorming, van leerlingen. Er zijn signalen dat docenten hier tijdens afstandsonderwijs meer moeite mee ervaren dan met fysiek onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021b). Het is niet ondenkbaar dat de gevolgen van afstandsonderwijs verschillen naar gelang de onderwijsopbrengsten, zoals taal, rekenen, digitale geletterdheid of burgerschap. Er zijn indicaties dat werkzame mechanismen voor verschillende domeinen vergelijkbaar zijn (onder meer instructie, feedback, peer interactie), maar dat de werkzame mechanismen op verschillende manieren kunnen uitwerken voor die verschillende uitkomsten (Campbell, 2019; Coopmans, Ten Dam, Dijkstra, & Van der Veen, 2020). Het is daarom relevant om in kaart te brengen of leraren met afstandsonderwijs in staat waren om burgerschapsonderwijs vorm te geven op de manieren zoals zij dat wenselijk vinden. Welke didactische aanpakken hanteerden leraren bij burgerschapsonderwijs op afstand en welke omstandigheden werkten bevorderend of belemmerend bij het toepassen van die aanpak?

1 Inleiding

Als gevolg van de COVID-19 pandemie gingen in Nederland op 16 maart 2020 de scholen dicht en moesten leraren 'op afstand' les-

Om zicht te krijgen op de ervaringen van leraren met burgerschapsonderwijs op afstand hebben we in juni-augustus 2020 een vragenlijst aan leraren voorgelegd over deze onderwerpen. Met behulp van deze informatie heeft dit artikel als doel meer inzicht te krijgen in de didactische aanpakken die leraren gebruiken, en mogelijkheden en belemmeringen die volgens leraren bestaan bij burgerschapsonderwijs op afstand.

2 Theoretisch kader

2.1 Burgerschapscompetenties

Burgerschap wordt veelal omschreven als het op gelijke basis in vrijheid een bijdrage kunnen leveren aan de samenleving en politiek (Held, 2006; Van Gunsteren, 1998). Burgerschap wordt als een ‘betwist begrip’ gezien. Dit betekent dat burgerschap betrekking heeft op waarden die fundamenteel op gespannen voet met elkaar staan (zoals vrijheid en gelijkheid, individualiteit en collectiviteit) en dat er uiteenlopende perspectieven op die waarden bestaan en op de omgang met de spanningsvelden (Thomassen, 2007; Van Gunsteren, 1998).

Burgerschap wordt gekoppeld aan twee domeinen. Enerzijds het maatschappelijke domein dat betrekking heeft op horizontale relaties tussen burgers onderling waarbij sociale cohesie, individuele autonomie en solidariteit belangrijke uitgangspunten zijn (Ten Dam & Volman, 2007). Anderzijds gaat burgerschap over het politieke domein dat betrekking heeft op verticale relaties tussen burgers en politieke autoriteiten. Hier gaat het dan bijvoorbeeld over concepten als de rechtsstaat, machtsverhoudingen, democratie en politieke instituties (Diamond, 2008; De Winter, 2004). Zowel scholen als landen plaatsen verschillende accenten in de concepten die zij hierbij meer of minder centraal stellen (Schulz et al., 2017).

In Nederland wordt burgerschap in de memorie van toelichting bij de sectorwetten voor primair en voortgezet onderwijs omschreven als “de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van de gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leve-

ren.” Om te kunnen deelnemen aan deze gemeenschappen, hebben burgers verschillende zaken nodig, zoals kennis, vaardigheden en houdingen. Onderwijsdoelen die hiermee samenhangen zijn bijvoorbeeld het vormen van een eigen mening over maatschappelijke vraagstukken en het vermogen dergelijke kwesties van verschillende kanten te bekijken. Vanwege de veelvormigheid van het concept, zowel voor wat betreft de domeinen alsook de concepten die omsloten zijn, wordt dus gesproken over burgerschapscompetenties (Geijsel, Ledoux, Reumerman, & Ten Dam, 2012).

2.2 Didactiek van burgerschapsonderwijs

Burgerschapsonderwijs heeft betrekking op het leren over en ervaren van burgerschap op school. Dit gaat dan zowel over de inhoud (het curriculum) als over de vorm (omgangsvormen binnen de school). In zijn algemeenheid laat onderzoek zien dat burgerschapsonderwijs een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van kennis, vaardigheden en houdingen van leerlingen. Daaruit ontstaan verschillende inzichten in manieren waarop burgerschapsonderwijs effectief kan vormkrijgen (Campbell, 2019; Geboers, Geijsel, Admiraal, & Ten Dam, 2013).

Diverse onderzoeken wijzen op het belang van de inhoud en vorm van burgerschapsonderwijs. Voor de inhoud van burgerschapsonderwijs betreft dat het aanbieden van een curriculum waar leerlingen leren over vraagstukken die te maken hebben met burgerschap (Campbell, 2019). Betreffende de vorm gaat het daarbij bijvoorbeeld om een klasklimaat waar ruimte is voor interactie, gesprek en discussie, waardoor leerlingen ervaring met burgerschapspraktijken kunnen opdoen, zoals onderling discussiëren, elkaar tegenspreken, en invloed op schoolbeleid kunnen uitoefenen (Maurissen, Claes, & Barber, 2018).

Het creëren van dergelijke omstandigheden behoort daarmee tot de doelen van docenten van burgerschapsonderwijs. Maar welke middelen kunnen zij inzetten om dat te realiseren? Burgerschapsonderwijs kan aangeboden worden doordat leraren leerlingen instructie geven, leerlingen uit werkboeken

werken en leerlingen vragen laten stellen over die instructie en werkboeken (Keating, Kerr, Benton, Mundy, & Lopes, 2010). Ook onderlinge uitwisseling en interactie tussen leerlingen kan bijdragen aan ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Dat kan door leerlingen in groepen te laten werken of bij (klassikale) dialogen leerlingen vooral op elkaar te laten reageren (Andersson, 2015; Schuitema, Radstake, Van de Pol, & Veuglers, 2018). Verder laat onderzoek zien dat onderwijs ook effectief kan zijn door leerlingen zich te laten verplaatsen in andere perspectieven, zoals binnen rollenspel (Levy, 2018; Levy, Babb-Guerra, Owczarek, & Batt, 2019; Owen, 2015). Docenten kunnen de wereld bij de school betrekken, bijvoorbeeld door regelmatig de actualiteit te bespreken, door gastsprekers uit te nodigen en door buitenschoolse excursies te organiseren (Van Goethem, Van Hoof, Orobio de Castro, Van Aken, & Hart, 2014).

2.3 Didactiek van afstandsonderwijs

Vanwege de acute overstap naar afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis, zijn inzichten in afstandsonderwijs vooral gebaseerd op onderzoek dat in jaren daaraan voorafgaand is uitgevoerd. Uit een overzichtsstudie van de Education Endowment Foundation (Ellis-Thompson, Higgins, Kay, Stevenson, & Zaman, 2020) waarin 60 systematische reviews en meta-analyses zijn meegenomen, komen drie thema's naar voren die relevant zijn voor de didactiek van afstandsonderwijs: kwaliteit van instructie van de docent, samenwerking tussen leerlingen en ondersteuning bij zelfstandig werken.

Net als bij fysiek onderwijs is de kwaliteit van de instructie van de docent – vooral wanneer deze gecombineerd wordt met interactie tussen leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling – een bepalende factor in de effectiviteit van afstandsonderwijs (Ellis-Thompson et al., 2020). In sommige gevallen zijn er zelfs aanwijzingen dat instructie op afstand effectiever is dan bij fysiek onderwijs, al geldt dat daarbij meestal sprake was van een combinatie van onderwijs op school en op afstand (Means, Toyama, Murphy, & Baki, 2013). Verschillende studies wijzen op

het belang van samenwerking tussen leerlingen voor de effectiviteit van afstandsonderwijs, zoals het geven van feedback aan elkaar of het uitwisselen van ideeën (Chen, Wang, Kirschner, & Tsai, 2018). De methodieken lijken vooral effectief bij oudere doelgroepen, waardoor nog onduidelijk is of dit voor alle leeftijdsgroepen geschikt is.

Diverse studies hebben de effectiviteit van instructie met behulp van computers onderzocht (Ellis-Thompson et al., 2020). De studies laten zien dat instructie via de computer effectief kan zijn, al hangt het er wel vanaf of deze vergeleken wordt met klassikale of individuele instructie (waarbij het effectiever is dan klassikale, maar minder effectief dan individuele instructie). Het belang van ondersteuning in de vorm van feedback of *scaffolding* komt duidelijk naar voren. De meeste studies zijn echter niet gebaseerd op volledig afstandsonderwijs - digitale middelen werden in de klas gebruikt waarbij ondersteuning van leraren of onderwijsassistenten voorzien was. Veel van het onderzoek naar afstandsonderwijs en gebruik van digitale leermiddelen daarbij is uitgevoerd onder oudere leeftijdsgroepen, zoals in het hoger onderwijs. Enkel in het hoger onderwijs lijkt afstandsonderwijs effectiever dan fysiek onderwijs (Aarts, De Wolf, Breuer, & Van Wetten, 2020).

Bovendien betrof de periode in voorjaar 2020 een plotse overgang naar afstandsonderwijs, waardoor de ruimte voor benodigde professionalisering en ontwikkeling ontbrak. De periode van afstandsonderwijs vanwege corona wordt daarom ook wel *gedwongen afstandsonderwijs (emergency remote teaching)* genoemd, omdat geen tijd was om een duidelijk uitgewerkt plan te maken. Daarbij werd gestreefd naar het creëren van tijdelijk online onderwijs (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Een recente overzichtsstudie laat zien dit een aantal moeilijkheden met zich meebracht (Bond, 2020): de benodigde digitale infrastructuur ontbrak vaak, docenten hadden niet altijd passende ICT-vaardigheden, leerlingen voerden tijdens deze vorm van afstandsonderwijs relatief minder schoolwerk uit en diverse studies vragen aandacht voor het mentale welzijn van leerlingen. Anderzijds zijn er ook indicaties

van leerlingen die juist beter presteren onder afstandsonderwijs, vanwege het grotere beroep dat gedaan werd op de eigen verantwoordelijkheid.

2.4 Burgerschapsonderwijs op afstand

Onderzoek naar afstandsonderwijs biedt verschillende aanknopingspunten om te bezien op welke manieren burgerschapsonderwijs op afstand effectief vormgegeven kan worden. Een beperking van voorgaande studies is echter dat dergelijk onderzoek vooral is uitgevoerd voor onderwerpen die niet direct in de kern van burgerschap liggen: rekenen, taal, en exacte vakken. Het is de vraag of didactische aanpakken die daar werken ook bij burgerschap werken en of burgerschapsonderwijs dus ook online werkt (Ellis-Thompson et al., 2020). Voor burgerschapsonderwijs zijn er enkele studies gericht op het inzetten van digitale middelen in het onderwijs, maar dat is altijd onderdeel van onderwijs in een regulier klaslokaal (bijv. Bachen, Hernández-Ramos, Raphael, & Waldron, 2015; Geerts & Wanders, 2021; Levy, Journell, He, & Towns, 2015; Porto, 2014; Young, Baum, & Prettyman, 2019). Het is daarmee onduidelijk of didactische aanpakken te vertalen zijn naar burgerschapsonderwijs op afstand (Ellis-Thompson et al., 2020). Er is dus nog nauwelijks zicht op de manieren waarop leraren burgerschapsonderwijs op afstand vormgeven en welke bevorderende of belemmerende factoren daarbij een rol spelen. De eerste signalen wijzen uit dat gevoelige onderwerpen, zoals coronascepsis, seksualiteit en geestelijke gezondheid, tijdens afstandsonderwijs vanwege de coronacrisis minder besproken werden (Inspectie van het Onderwijs, 2021b). Tegelijkertijd was afstandsonderwijs gedurende de coronacrisis ook aanleiding om bestaand online aanbod te evalueren en intensiveren, waarin bovenstaande bevindingen nogmaals bevestigd worden (cf. Geerts & Wanders, 2021).

Samenvattend is het relevant om vast te stellen dat een behoorlijk aantal didactische aanpakken die voor burgerschapsonderwijs effectief zijn, ook bij afstandsonderwijs effectief blijken te zijn, zoals het geven van

instructie, interactie tussen leerlingen en groepswork (cf. Campbell, 2019; Ellis-Thompson et al., 2020). Dit kan betekenen dat deze aanpakken ook voor burgerschapsonderwijs op afstand zouden kunnen werken. Of dit ook daadwerkelijk het geval is en of leraren deze aanpakken ook voor burgerschapsonderwijs op afstand effectief kunnen inzetten, is nog onbekend. Daarom richt dit onderzoek zich op de manieren waarop leraren in Nederland hun burgerschapsonderwijs op afstand hebben vormgegeven tijdens de schoolsluiting van maart tot juli van 2020. Vanwege de overgang naar afstandsonderwijs vergelijken we die situatie met fysiek onderwijs voorafgaand aan de *lockdown*. We richten ons daarbij op alle sectoren waar burgerschapsonderwijs een wettelijke opdracht kent: het primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Hoe hebben leraren burgerschapsonderwijs op afstand vormgegeven tijdens COVID-19-*lockdown* in voorjaar 2020 in vergelijking met fysiek onderwijs in de periode daaraan vooraf, en welke factoren werkten bevorderend of belemmerend voor het geven van burgerschapsonderwijs op afstand? Bij het beantwoorden van de vraag richten we ons specifiek op de doelen die leraren stellen, de componenten waar zij aandacht aan besteden, de didactische aanpakken die zij hanteren en of er daarbij verschillen bestaan tussen onderwijssectoren.

3 Methode

3.1 Dataverzameling

Voor dit onderzoek is een vragenlijst ontworpen die digitaal werd afgenomen. Uitnodigingen om de vragenlijst in te vullen werden verspreid via de netwerken van de auteurs en via verschillende scholenkoepels, vakverenigingen, de sectorraden po, vo en mbo, en verenigingen van schoolbesturen. Conform de algemene verordening gegevensbescherming werd gebruik gemaakt van actieve toestemming, en werd anonieme verwerking van de gegevens gegarandeerd.

De vragenlijst had als doel om de ervaringen van leraren die lesgeven in het primair-, speciaal, voortgezet- en/of middelbaar beroeps- onderwijs in kaart te brengen, en was gericht op het lesgeven over thema's die vallen onder burgerschapsonderwijs. De vragenlijst werd online afgenomen met behulp van het programma Qualtrics.

3.2 Respondenten

In totaal werd de vragenlijst door 351 respondenten geopend. Een aanzienlijk deel van hen vulden de vragenlijst echter niet in; 153 respondenten kwamen niet verder dan de eerste vraag. Verder bleken 23 respondenten de vragenlijst alleen doorgeklikt te hebben en vulden geen antwoorden op de vragen in. Van de resterende 173 respondenten vulden 137 de volledige vragenlijst in. Van de andere 36 respondenten ontbreken vooral de achtergrondgegevens, omdat deze aan het eind van de vragenlijst bevraagd werden. Van de 173 vragenlijst werden er 152 ingevuld in juni 2020, 19 in juli 2020, en 2 in augustus 2020.

Van de respondenten is 49.3% man, 49.3% vrouw, en 1.4% anders. Respondenten zijn gemiddeld 41 jaar (landelijk is dat gemiddeld 42-46 jaar, bron: DUO Open onderwijsdata, peildatum 1 oktober 2019) en hebben gemiddeld 11.4 jaar ervaring als leraar. Respondenten hebben gemiddeld een aanstelling van 0.76fte (landelijk gemiddeld 0.72-0.80fte, bron: DUO Open onderwijsdata, peildatum 1 oktober 2019); 63.5% heeft een aanstelling van 0.8fte of meer (landelijk gemiddeld 45-64%, bron: DUO Open onderwijsdata, peildatum 1 oktober 2019). Van de respondenten geeft 6.5% les in het basisonderwijs, 46.8% in het voortgezet onderwijs, 41.1% in het middelbaar beroepsonderwijs, en 7.3% in het voortgezet speciaal onderwijs (omdat twee respondenten lesgeven in zowel voortgezet onderwijs als middelbaar beroepsonderwijs komen deze percentages opgeteld boven de 100% uit). De meerderheid van leraren in het voortgezet onderwijs geeft (onder andere) maatschappijleer en/of geschiedenis (81%). De meerderheid van leraren in het middelbaar beroepsonderwijs geeft (onder andere) het vak burgerschap (88%).

3.3 Instrument

De digitale vragenlijst die leraren invulden bestond uit zowel gesloten als open vragen. De gesloten vragen werden beantwoord op een vijfpunt- of zevenpuntschaal. Bij elk van de vragen werd eerst gevraagd naar de situatie voorafgaand aan de coronacrisis, en daarna naar de situatie ten tijde van afstandsonderwijs. Eerst werden er vier vragen gesteld over de doelen voor burgerschapsonderwijs die leraren stellen (zoals het aanmoedigen van eigen meningsvorming van leerlingen en om maatschappelijke en politieke vraagstukken van verschillende kanten te bekijken). Vervolgens werden er tien vragen gesteld over de werkvormen die leraren hanteren. Dit betreft effectieve didactische aanpakken voor burgerschapsonderwijs en (gedeeltelijk) afstandsonderwijs (zoals inhoudelijke uitleg, leerlingen vragen laten stellen, groepswork en voeren van discussies). Daaropvolgend waren drie vragen over de mate waarin leraren aandacht besteden aan kennis, vaardigheden en houdingen in hun lessen. Daarna werd gevraagd naar de mate waarin leraren tevreden zijn over hun eigen burgerschapsonderwijs vooraf en ten tijde van afstandsonderwijs.

Naast de gesloten vragen kregen de leraren vier open vragen voorgelegd, de thema's werden automatisch bepaald op basis van antwoorden op de gesloten vragen over doelen en didactische aanpakken. Leraren werden twee vragen gesteld over aspecten die zij meer doen dan voorheen, en twee vragen over aspecten die zij minder doen dan voorheen. Als leraren aangaven dat zij aan een bepaald aspect meer aandacht besteden dan tijdens fysiek onderwijs het geval was, werden zij gevraagd toe te lichten wat de belangrijkste redenen waren dat zij hierin slagen. Indien zij aan één of geen aspect meer aandacht besteden, werden zij gevraagd welke andere aspecten zij wel meer belichten en waarom zij daarin slagen, en/of werden zij gevraagd wat voor hen voorwaarden zijn om hier wel aandacht aan te kunnen besteden. Daarna werden leraren voor twee aspecten waarvan zij aangaven daar minder aandacht aan te besteden gevraagd wat de belangrijkste pedagogische of didactische redenen zijn waarom hen dat niet lukt.

Na de open vragen volgden nog twee gesloten vragen naar de vorm van het burgerschapsonderwijs op afstand (zoals in de hele klas, in groepen of individueel) en het belang dat er aan burgerschapsonderwijs gehecht wordt ten tijde van de lockdown (door leerlingen, medeleraars en schoolleiding). Ten slotte bevat de vragenlijst ook een reeks achtergrondvragen. De volledige vragenlijst is opgenomen in de appendix bij dit artikel.

3.4 Analyses

De kwantitatieve gegevens werden in R geanalyseerd. De meeste vragen zijn beantwoord op een ordinale schaal. Voor de vragen waarbij leraren gevraagd werden hun afstandsonderwijs te vergelijken met de situatie daarvoor, is met behulp van de Wilcoxonrangtekentoonst bepaald welke zaken volgens leraren tijdens afstandsonderwijs significant minder dan voorheen voorkomen. Door middel van de Wilcoxon-toets is per vraag bepaald of de antwoorden van leraren in het voortgezet onderwijs verschillen van antwoorden van leraren in het middelbaar beroepsonderwijs (vanwege het beperkte aantal leraren uit primair en speciaal onderwijs zijn deze verschillen niet getoetst). Alleen de vraag welk cijfer leraren hun burgerschapsonderwijs geven vooraf en tijdens afstandsonderwijs is op een intervalschaal gemeten, en daarom is daarbij voor dezelfde analyses gebruik gemaakt van T-toetsen.

De kwalitatieve gegevens bij dit artikel zijn afkomstig van de reacties op de vier open vragen in de vragenlijst. Van de 175 respondenten gaven 97 reactie op alle vier de open vragen; 33 respondenten gaven geen toelichting. In totaal werden 503 toelichtingen gegeven bij de open vragen. Dat resulteerde in ruim 14.000 woorden; gemiddeld 28 woorden per toelichting. Bij de open vragen werd een toelichting gevraagd op een stelling die de respondenten eerder al hadden beantwoord. Dit maakte dat de uitspraken van leraren relatief eenduidig te coderen waren. Ze gaven veelal direct aan dat bijvoorbeeld interacties, discussies of inhoudelijke uitleg niet lukte en gaven daarna veelal een reden.

De open vragen zijn gecodeerd met behulp van MAXQDA. Bij de codering is een aantal

hoofdcategorieën gebruikt overeenkomstig met de didactische aanpakken en doelen van burgerschapsonderwijs die bevestigd zijn in de open vragen. Hoofdcategorieën die gebruikt werden waren bijvoorbeeld ‘didactiek: inhoudelijke uitleg’, ‘didactiek: vragenstellen door leerlingen’, ‘didactiek: discussie in de klas’, ‘doel: verschillende kanten bekijken’ etc. Daarnaast werden tijdens het coderen nog twee andere categorieën toegevoegd, omdat bleek dat veel antwoorden ook hierop gericht waren:

- Algemeen oordeel over afstandsonderwijs
- Vormgeven veilig klimate

Bij het algemene oordeel over afstandsonderwijs werden de fragmenten ingedeeld in ‘positief oordeel’ over afstandsonderwijs en ‘negatief oordeel’ daarover. Bij de andere hoofdcategorieën werden fragmenten ingedeeld in ‘lukt bij afstandsonderwijs beter of evengoed als tijdens fysiek onderwijs’ en ‘lukt bij afstandsonderwijs slechter dan bij fysiek onderwijs’.

De kwalitatieve data is gecodeerd door de eerste auteur. Om de betrouwbaarheid van de codering vast te stellen zijn de fragmenten eveneens gecodeerd door de derde auteur. De uitkomsten hiervan zijn vergeleken, waarna een Cohen’s *Kappa* betrouwbaarheidscoëfficiënt berekend is. Dit resulteerde in een *Kappa* van 0.92. Deze betrouwbaarheidswaarde valt in de categorie van ‘bijna perfect’ (0.8-1.0).

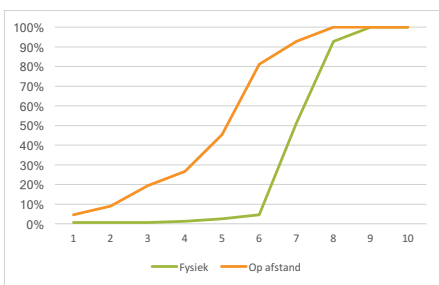
4 Resultaten

Hieronder gaan we achtereenvolgens in op tevredenheid over burgerschapsonderwijs op afstand, de gehanteerde didactiek en de ervaren bevorderende en belemmerende factoren.

4.1 Tevredenheid met burgerschapsonderwijs op afstand

In zijn algemeenheid zijn leraren een stuk kritischer over het burgerschapsonderwijs tijdens afstandsonderwijs dan in de periode daaraan voorafgaand. Leraren waren in de periode tot de *lockdown* gemiddeld genomen behoorlijk tevreden met de wijze waarop zij

hun burgerschapsonderwijs vormgaven, en beoordeelden het burgerschapsonderwijs dat zij gaven op een schaal van 1-10 gemiddeld met een 7.5. Leraren zijn veel kritischer op hun burgerschapsonderwijs ten tijde van afstandsonderwijs in de periode maart-juni 2020. Zij geven hun burgerschapsonderwijs gemiddeld een 5.2. Dat is significant lager dan daarvoor ($t = 17.67, p < .001, 95\% \text{ CI } [1.96, 2.50]$). Waar 3 procent van leraren hun burgerschapsonderwijs voorafgaand aan afstandsonderwijs een onvoldoende geeft, geldt dat voor 45 procent van de leraren tijdens afstandsonderwijs (zie Figuur 1). Leraren in het middelbaar beroepsonderwijs beoordelen hun burgerschapsonderwijs voor de coronacrisis hoger dan leraren in het voortgezet onderwijs ($t = 2.18, p = .03, 95\% \text{ CI } [0.03, 0.73]$). Voor het cijfer gegeven aan burgerschapsonderwijs op afstand vinden we geen verschillen tussen beide onderwijssectoren.



Figuur 1. Cijfer dat leraren geven voor hun burgerschapsonderwijs voor de coronacrisis en tijdens afstandsonderwijs.

Ook bij de reacties op de open vragen kwam dit kritische oordeel over burgerschapsonderwijs op afstand naar voren. Hoewel we geen open vraag stelden over het algemene beeld dat leraren hadden over het gegeven afstandsonderwijs, gaven veel leraren aan dat zij hier ontevreden over waren. Dit kwam voornamelijk doordat de mogelijkheden om interactie met en tussen leerlingen te organiseren in een online omgeving beperkter zijn. Een leraar stelde bijvoorbeeld: “Het contact is zo steriel dat klassengesprekken en reageren op elkaar bijna onmogelijk is.” Dit belemmert de mogelijkheden van burgerschapsonderwijs op afstand. De werkvoor-

men die leraren in de klas normaal gesproken inzetten, kunnen in de onlineomgeving niet of maar zeer beperkt toegepast worden. Een leraar verwoordde dit als volgt: “Een discussie [of een] onderwijsgesprek klassikaal voeren is moeilijker te organiseren online, omdat het gesprek moeilijker te volgen is. Het is ook veel statischer dan in het lokaal. De interactiviteit met elkaar is totaal anders. Het is ook vermoeiend omdat je elkaar soms niet goed hoort. Spontaan reageren, emoties aanvoelen lukt nauwelijks.”

4.2 Didactiek van burgerschapsonderwijs op afstand

We hebben de leraren gevraagd naar een aantal kenmerken van hun burgerschapsonderwijs (gestelde doelen, aandacht aan componenten van competenties en klassikale, groeps- of individuele lessen). De reacties van leraren zijn weergegeven in Tabel 1. Tijdens het fysieke onderwijs stelden leraren vooral als doelen dat leerlingen leren hun eigen mening te vormen en maatschappelijke en politieke vraagstukken van verschillende kanten bekijken. Zelf gebeurtenissen aandragen en voor hun eigen mening uitkomen, bleken minder vaak een doel te zijn. Op alle vier de doelen zien we een flinke afname in de mate waarin deze gesteld worden (allen significant $p < .001$). Dit is met name het geval voor de doelen waarbij leerlingen zelf een bijdrage kunnen leveren (door hun mening te geven, te discussiëren of iets aan te dragen). In de open vragen geven leraren een duidelijke verklaring voor de afname in aandacht voor deze doelen: bij afstandsonderwijs is het volgens hen veel moeilijker om via een beeldscherm aan uitwisseling te doen en leerlingen hun mening te laten geven.

Wat betreft de componenten van burgerschapscompetenties waar leraren in hun lessen aandacht aan besteden valt op dat leraren aangeven dat zij tijdens fysiek onderwijs substantiële aandacht besteden aan kennis, vaardigheden en houdingen; voor alle drie de componenten doet ongeveer 60 procent dat vaak tot altijd (zie Tabel 1). Ten tijde van de lockdown in maart-juni 2020 was dat geheel anders. Vaardigheden en houdingen werden significant minder onderwezen (beide $p <$

Tabel 1

Doelen en componenten waar leraren aandacht aan besteden

	voor de coronacrisis			bij afstandsonderwijs		
	vaak / heel vaak / altijd	regelmatig	soms / zelden / nooit	(veel) meer dan voorheen	evenveel als voorheen	(veel) minder dan voorheen
<i>Doelen</i>						
1. eigen mening vormen*	88%	9%	3%	6%	35%	58%
2. gebeurtenissen aandragen*	41%	27%	32%	5%	20%	75%
3. voor eigen mening uitkomen*	49%	36%	15%	3%	27%	69%
4. verschillende kanten bekijken*	83%	12%	5%	3%	54%	43%
<i>Componenten</i>						
1. Kennis**	64%	27%	8%	23%	57%	20%
2. Vaardigheden**	60%	32%	8%	3%	38%	58%
3. Houdingen**	60%	30%	10%	3%	36%	61%

*Noot. *Vraagstelling: In mijn onderwijs... 1. moedig ik leerlingen aan om hun eigen mening te vormen; 2. dragen leerlingen zelf actuele maatschappelijke en politieke gebeurtenissen aan om hierover met de gehele klas te discussiëren; 3. komen leerlingen in de les voor hun eigen mening uit, ook al wijkt die af van die van de meeste andere leerlingen; 4. moedig ik leerlingen aan om maatschappelijke en politieke vraagstukken van verschillende kanten te bekijken **Vraagstelling: De frequentie waarmee ik in mijn lessen over burgerschap aandacht besteed aan...*

0.001). Ongeveer 60% van de leraren geeft aan dat het aandacht besteden aan vaardigheden en houdingen (veel) minder een plek kreeg in de les. Voor kennis vinden we geen gemiddeld verschil. Bijna een kwart van de leraren besteedt meer tijd aan kennis in de les, en voor een andere kwart geldt het omgekeerde.

In de open vragen gaven de leraren verschillende verklaringen voor de veel beperktere aandacht aan vaardigheden en houdingen. Ten tijde van afstandsonderwijs in maart-juni 2020 was de onderwijstijd beperkter dan normaal en moesten leraren keuzes maken waar ze wel en geen aandacht aan besteedden. Een leraar lichtte dat toe: “Doordat er veel minder tijd was (ik gaf nog maar de helft van de lessen) heb ik veel meer les gegeven toegespitst op de toets/theorie.” Leraren besteedden dus minder aandacht aan de componenten van burgerschapscompetenties. De theorie die leraren wilden behandelen in de les was volgens hen vooral kennisgericht – vaardigheden en houdingen komen daarbij veel minder aan bod.

Tijdens fysiek onderwijs voeren leraren veelal klassengesprekken met daarbij veel

interactie met en tussen leerlingen waar zij hun vaardigheden kunnen oefenen en houdingen ontwikkelen. Daar is volgens hen bij afstandsonderwijs veel minder mogelijkheid toe. Een leraar lichtte dit toe: “Via de computer is het meer zenden dan in de les. De interactie komt lastig(er) op gang, dus verval ik sneller in een uitleg-rol, dan een bevragerrol (terwijl ik die rol eigenlijk passender vind binnen mijn burgerschapsonderwijs).” De onlineomgeving is voor leraren dus in sterke mate belemmerend voor de doelen die zij kunnen stellen voor burgerschapsonderwijs en de componenten waar ze aandacht aan kunnen besteden.

Het afstandsonderwijs had ook consequenties voor de grootte van de groepen waar leraren les aan gaven. Bij het vormgegeven van het onderwijs is er het vaakst voor gekozen om dat aan de hele klas tegelijk te doen (zie Tabel 2). Er is in mindere mate gebruik gemaakt van andere varianten, zoals één-op-één begeleiding en groepsgesprekken. Leraren in het voortgezet onderwijs werken vaker dan leraren in het middelbaar beroepsonderwijs met individuele gesprekken ($p < .05$).

Tabel 2

Werkvormen die leraren gebruiken bij burgerschapsonderwijs op afstand

	vaak / heel vaak / altijd	regelmatig	soms / zelden / nooit
1. Aan de hele klas tegelijk	77%	9%	14%
2. Telkens een deel van de leerlingen	14%	12%	74%
3. Aan enkele leerlingen tegelijk	12%	11%	77%
4. Via individuele gesprekken	23%	15%	62%

Noot. Vraagstelling: Op welke manier gaf u tijdens afstandsonderwijs door de coronacrisis vooral les aan uw leerlingen?

Tabel 3

Didactische aanpakken die gebruikt worden bij burgerschapsonderwijs

	voor de coronacrisis			bij afstandsonderwijs		
	vaak / heel vaak / altijd	regel- matig	soms / zelden / nooit	(veel) meer dan voorheen	evenveel als voorheen	(veel) minder dan voorheen
1. inhoudelijke uitleg	84%	14%	2%	16%	49%	36%
2. leerlingen stellen vragen	90%	9%	1%	14%	58%	28%
3. gedachten uitwisselen	66%	27%	7%	1%	17%	82%
4. groepswerk	47%	27%	25%	0%	16%	84%
5. uit schoolboek werken	29%	25%	46%	28%	46%	27%
6. actualiteit bespreken	80%	14%	6%	14%	42%	44%
7. discussie in de klas	47%	29%	24%	2%	12%	86%
8. activiteiten buiten school	36%	28%	36%	2%	20%	79%
9. rollenspellen	9%	10%	80%	0%	31%	69%
10. gastsprekers	12%	21%	68%	3%	20%	77%

Noot. 1. geef ik inhoudelijke uitleg; 2. bied ik leerlingen de ruimte vragen te stellen over de lesstof; 3. laat ik leerlingen van gedachte wisselen; 4. laat ik leerlingen bij burgerschapsonderwerpen in groepjes aan opdrachten werken; 5. laat ik leerlingen uit het schoolboek werken; 6. bespreek ik de actualiteit in de les; 7. organiseer ik discussie in de klas over een maatschappelijk of politiek onderwerp; 8. verbind ik mijn lessen met activiteiten buiten de school; 9. gebruik ik rollenspellen in de les; 10. betrek ik gastsprekers bij de les.

4.3 Didactische aanpakken

Tabel 3 laat zien in welke mate leraren aangeven bepaalde didactische aanpakken toe te passen in hun burgerschapsonderwijs voor de coronacrisis, en in welke mate zij die bij afstandsonderwijs meer of minder gebruiken. Voorafgaand aan de coronacrisis zijn de meest gebruikte didactische aanpakken het ruimte bieden aan leerlingen om vragen te stellen over de lesstof, dat leraren inhoudelijke uitleg

geven, en dat leraren actualiteiten bespreken in de les. Deze didactische aanpakken zijn ook in maart-juni 2020 het minst beïnvloed door afstandsonderwijs, al is ook hierbij een significante daling zichtbaar (allen $p < .001$). Het algehele beeld is dat vrijwel alle didactische aanpakken (veel) minder werden toegepast (allen $p < .001$). Dit was met name het geval bij het voeren van discussies, leerlingen met elkaar van gedachten laten wisselen en

rollenspellen. De enige didactische aanpak die nog evenveel wordt gebruikt tijdens burgerschapsonderwijs op afstand is leerlingen laten werken uit het schoolboek.

Er zijn diverse verschillen zichtbaar tussen leraren in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs met betrekking tot de frequentie waarmee zij didactische aanpakken vooraf aan de coronacrisis inzetten. In het middelbaar beroepsonderwijs geven leraren aan vaker gebruik te maken van gedachten uitwisselen, discussie in de klas, activiteiten buiten school, rollenspellen en gastsprekers (allen $p < .05$). Voor de didactische aanpakken ten tijde van afstands-onderwijs vinden we geen verschillen tussen beide groepen.

De kwalitatieve data biedt verder zicht op de waardering van de leraren van de genoemde didactische aanpakken tijdens het afstands-onderwijs. Hoewel leraren aangeven nog in grote mate gebruikmaken van het geven van (klassikale) uitleg, laten de antwoorden van de leraren bij de open vragen zien dat hun oordeel over deze uitleg minder positief is over in de onlineomgeving dan het fysieke klaslokaal (“De uitleg gaat digitaal niet zo goed als in de klas, opbrengst is helaas veel minder”). Leraren stelden dat zij het erg lastig vinden dat zij hun leerlingen amper zien en daardoor hun reacties niet kunnen peilen. Ze hebben daardoor onvoldoende door of leerlingen de uitleg snappen (“Ik zie mijn leerlingen niet, dus ik kan niet zien of iets aankomt”). Leraren zijn bij de instructie ook veel meer bezig met het eenzijdig zenden van informatie. Van wederzijdse interactie is amper sprake, zo gaven de leraren aan (“Ik ga snel over tot kennisoverdracht, omdat het gesprek in stand houden met 25-30 studenten simpelweg niet te doen is”).

Een andere didactische aanpak die veel gebruikt wordt, is leerlingen vragen laten stellen. Leraren stelden dat zij leerlingen daar evenveel de ruimte toe boden tijdens afstands-onderwijs, maar dat hier in de praktijk veel minder gebruik van gemaakt werd (“Ik bied wel de ruimte, maar er komen heel weinig vragen”). Een belangrijke reden dat deze aanpak niet goed lukt, is dat leraren hun leerlingen niet goed kunnen aankijken. Een

leraar legde bijvoorbeeld uit: “Omdat ik juist geen inzicht heb [in wat leerlingen denken], omdat de camera’s uitstaan en ik de mimiek niet kan aflezen. Normaal stel ik ze veel vragen waardoor ik begrijp waar ze tegenaan lopen, dat lukt nu niet zo goed.” Uiteindelijk leidt dit ertoe dat alleen nog maar een klein groepje leerlingen actief meedoet met de les: “In een gewone lessituatie zijn het vaak dezelfde leerlingen die het hoogste woord hebben en online is dat nog meer het geval.”

Ook het organiseren van gedachtewisselingen tussen leerlingen en het voeren van discussies geldt dat dit via afstands-onderwijs veel minder van de grond komt dan in het klaslokaal (“Het is bijna onmogelijk om leerlingen fatsoenlijk met elkaar in gesprek te laten gaan via Teams. Er vindt nagenoeg alleen directe interactie plaats tussen leerling en docent”). Het lukt niet omdat leerlingen elkaar niet kunnen zien. Dat enthousiasmeert normaal gesproken en die factor ontbreekt nu (“Fysiek aanwezigheid zijn in de klas is van groot belang voor discussies etc.”). Daar komt bij dat het voeren van discussies, klas-sengesprekken en andere interacties tussen leerlingen online moeizaam is, omdat het een levendige uitwisseling niet mogelijk is. Een leraar schreef bijvoorbeeld: “De online platformen zijn niet geschikt om dat [interacties en discussies] te doen, want je ziet niet alle leerlingen in beeld en als ze alles door elkaar gaan zeggen krijg je niks mee.”

De kwantitatieve gegevens laten zien dat leraren, gemiddeld genomen, leerlingen minder in groepjes laten werken. In de open vragen gaven leraren hier verschillende redenen voor. Een reden was dat in groepjes werken niet goed mogelijk was. Leraren ervoeren dat online in groepjes werken een groter beroep doet op de zelfstandigheid van leerlingen en dat leerlingen dit in hun ogen niet aankunnen. Een leraar legde bijvoorbeeld uit: “Ik merk dat er heel wat discipline verwacht wordt om zelf in een groepje, terwijl je aan de pc zit, samen te werken.” Volgens deze leraren kan werken in groepjes niet omdat je als leraar dan onvoldoende toezicht hebt en van leerlingen niet verwacht kan worden dat zij zonder toezicht in groepen zelfstandig aan het werk zijn. In groepjes werken leidt er volgens lera-

ren toe dat leerlingen helemaal niet meer met de les meedoen: “Studenten trekken zich digitaal terug als ze in groepjes gaan werken.”

Andere leraren zien juist dat in groepjes werken in de online omgeving mogelijkheden biedt. In kleine groepen voelen leerlingen zich eerder geroepen om mee te doen met een gesprek, is er ruimte om op elkaar te reageren en voelen leerlingen zich veiliger. Dit betekent volgens deze leraren dat het werken in kleinere groepjes een uitweg is voor het gebrek aan interactie. Een leraar legde uit dat het op die manier wel mogelijk is om discussies te voeren: “Via Meetlessen (online) kun je [als leraar] ook gesprekken met groepjes leerlingen voeren. Een discussie is lastig in een grote groep, maar met 4 of 5 leerlingen lukt het wel.”

Een laatste didactische aanpak die bij de open vragen veel naar voren kwam, was het rollenspel, wat leraren voor de coronacrisis al relatief beperkt gebruikten. Leraren meenden dat het onmogelijk is om rollenspellen te spelen in een online omgeving. Een leraar legde uit: “Rollenspellen via een beeldscherm zijn lastig te bewerkstelligen. Om een rollenspel te spelen met studenten is een strakke voorbereiding en een strakke les nodig, anders kan het al snel ontaarden in chaos. Hiervoor is fysiek contact essentieel. Tevens hebben rollenspel ook een non-verbale factor in zich. Via een beeldscherm vervalt dit deels.” Bij elkaar leidde dit ertoe dat leraren amper werken met rollenspellen in de online omgeving.

Al met al constateren leraren dat zij de online omgeving flink beperkend ervaren voor de didactiek die ze in kunnen zetten. Wat zij normaal gesproken als instrumenten inzetten, kan bij afstandsonderwijs niet of slechts zeer beperkt. De lessen zijn meer individueel gericht, opdrachten waarin interacties tussen leerlingen onderling belangrijk zijn, konden leraren minder vaak uitvoeren. Hoewel veel leraren aangeven dat discussie en onderlinge uitwisseling de kern van hun burgerschapsonderwijs is, is daar in de online omgeving minder ruimte voor.

4.4 Voorwaarden voor burgerschapsonderwijs
Voordat leraren burgerschapsonderwijs op afstand vorm kunnen geven, moet er aan een

aantal voorwaarden voldaan worden, waar tijdens de scholensluiting niet altijd aan voldaan was. Dit belemmerde de mogelijkheden voor het aanbieden van burgerschapsonderwijs. Ten eerste is het noodzakelijk dat iedereen over geschikte ICT-middelen beschikt, wat volgens diverse leraren lang niet altijd het geval was. Een leraar schreef bijvoorbeeld dat leerlingen lang niet altijd in staat waren om zelfstandig te werken aan de opdrachten die zij kregen: “De tijd op *devices* moet soms eerlijk worden verdeeld onder gezinsleden. Heb je geen onlineles, dan heeft papa de computer nodig voor zijn werk.” Ook werkten apparaten niet altijd, haperde de wifi of waren camera’s kapot.

Ten tweede werd het vermogen van leraren en leerlingen om de apparaten goed te gebruiken als struikelblok gezien. Lang niet alle leerlingen en leraren hebben de gewenste ICT-vaardigheden voor afstandsonderwijs. Een leraar gaf bijvoorbeeld aan dat hij niet in staat is om discussies online vorm te geven omdat hij “de vaardigheden [mist] om dit goed te kunnen organiseren.” Sommige leraren menen dat zij deze vaardigheden wel kunnen ontwikkelen, zo schreef een leraar: “Dit lukt niet omdat ik eerst begonnen ben met de basis. Je moet natuurlijk alles opnieuw uitvinden digitaal en mijn studenten ook. Ik zou volgend jaar dit wel kunnen doen, maar ik was er nog niet klaar voor. Nu de basis is gelegd kan je weer veel meer dingen in gaan zetten.”

Een derde belemmering is van andere aard. In veel antwoorden van leraren komt naar voren dat zij merkten dat de online omgeving geen veilig klasklimaat vormde. Leraren waren niet in staat om leerlingen het gevoel te geven dat zij alles kunnen zeggen wat ze willen zonder dat ze daar door andere leerlingen op afgerekend worden, terwijl zij dit als een voorwaarde voor burgerschapsonderwijs zien. Leraren noemden verschillende redenen waarom zij via afstandsonderwijs niet in staat zijn om een veilig klasklimaat te garanderen. Leraren meenden dat leerlingen zich onveilig voelen in de online les, omdat ze hun leraar en medeleerlingen niet goed kunnen zien en niet weten hoe zij reageren op wat er gezegd wordt. Een leraar legde dat als

volgt uit: “Ik beperk de les nu vooral tot inhoudelijke kennis en uitleg, omdat ik digitaal de veiligheid niet kan garanderen. Voor emotionele onderwerpen moeten de studenten elkaar in de ogen kunnen kijken en moet ik kunnen zien hoe iemand het lokaal verlaat. Digitaal heb ik geen controle.” Een aanvullende reden voor het niet veilig voelen, zat erin dat leerlingen niet zeker weten of andere leerlingen de les stiekem opnemen en dat via sociale media zullen delen. Een leraar stelde bijvoorbeeld: “Daarnaast merk je dat leerlingen ineens bang zijn dat klasgenoten hun mening gaan opnemen en dus niks willen of durven zeggen.” Een derde reden voor het beperkte veilige klasklimaat is dat het fysieke klaslokaal een duidelijk afgebakende ruimte is en duidelijk is wie het gesprek kan horen, is dat bij afstandsonderwijs niet het geval. Leerlingen zitten soms in ruimtes waar ook anderen, ouders of broers en zussen, zitten. Een leraar schreef bijvoorbeeld: “Op zich wil ik graag dat leerlingen vragen stellen, maar tijdens het lesgeven op afstand gebeurde dat vrijwel niet. Leerlingen voelen zich kennelijk online toch minder vrij dan in de klas. Wellicht speelde bij een aantal ook mee dat zij niet alleen in huis waren tijdens de lessen en wilden zij niet dat ouders en broers of zussen meeluisterden. Over het algemeen bleef het angstvallig stil.”

Niet alle leraren zijn negatief over het klasklimaat in de digitale omgeving. Zo geeft een aantal leraren aan dat juist het afstandsonderwijs er voor een kleine groep leerlingen voor zorgt dat zij zich veiliger voelen, omdat ze leskrijgen in kleinere groepen en dan meer ruimte voelen om zich in gesprekken te mengen: “daartegenover staat dat in kleine groepjes videobellen voor sommige leerlingen een veiliger klimaat betekent en zij zich dus meer durven uit te spreken.”

Al met al laten de resultaten zien dat leraren flinke beperkingen ervoeren bij het naar vens vormgeven van burgerschapsonderwijs op afstand. Leraren vinden interacties met en tussen leerlingen cruciaal hiervoor, vooral ook over gevoelige maatschappelijke thema's. In de ervaringen van deze leraren leent de online omgeving zich hier onvoldoende voor.

5 Conclusie en discussie

In dit artikel staat de vraag centraal: Hoe hebben leraren burgerschapsonderwijs op afstand vormgegeven tijdens COVID-19-*lockdown* in voorjaar 2020 in vergelijking met fysiek onderwijs in de periode daaraan vooraf, en welke factoren werkten bevorderend of belemmerend voor het geven van burgerschapsonderwijs op afstand?

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat leraren kritisch zijn over hun ervaringen met het geven van burgerschapsonderwijs op afstand tijdens de scholensluiting in het voorjaar van 2020. De tevredenheid over het gegeven burgerschapsonderwijs is veel lager dan tijdens fysiek onderwijs, en bijna de helft van de leraren geeft hun burgerschapsonderwijs op afstand een onvoldoende. Dat lijken leraren vooral te wijten aan de moeilijkheden om in een *online* omgeving op elkaar te kunnen reageren zoals tijdens een klassengesprek of discussie. Ook wat betreft de doelen van burgerschapsonderwijs, ervaren leraren beperkingen. Waar leraren in een fysiek klaslokaal veel nadruk leggen op het leren formuleren van een eigen mening en het bekijken van vraagstukken vanuit verschillende perspectieven, lukt dat op afstand veel minder.

De frequentie waarmee tijdens afstandsonderwijs aandacht besteed wordt aan de ontwikkeling van vaardigheden en houdingen is minder dan tijdens fysiek onderwijs. Leraren richten zich gemiddeld nog evenveel op kennis als voorheen, maar zijn ook daarbij kritisch over de kwaliteit van dat onderwijs. Veel didactische aanpakken die leraren aangeven te gebruiken bij fysiek onderwijs, werken in het afstandsonderwijs volgens hen niet goed. Interacties tussen leerlingen, klassikale discussies en interactieve werkvormen zijn allemaal niet goed mogelijk via een beeldscherm, zo stelden leraren. Zij meenden dat voor effectieve didactiek van burgerschapsonderwijs fysieke aanwezigheid noodzakelijk is. Leerlingen en leraren moeten kunnen zien hoe anderen reageren, snel op elkaar kunnen reageren en zeker weten dat hun uitingen binnen de muren van het klaslokaal blijven. Via een beeldscherm lukt dat allemaal niet of onvoldoende, zo gaven leraren aan.

De uitkomsten van dit onderzoek wijzen erop dat leraren flinke beperkingen hebben ervaren bij het vormgeven van effectief burgerschapsonderwijs op afstand tijdens de scholensluiting in het voorjaar van 2020. Geven van uitleg, interactie, discussie en een veilig klasklimaat waren voor de leraren online allemaal een stuk lastiger vorm te geven dan bij fysiek onderwijs. Dit baart zorgen omdat dergelijke kenmerken essentieel gevonden worden voor het effectief vormgeven van burgerschapsonderwijs (Campbell, 2019; Coopmans et al., 2020). De mate waarin leraren kritisch zijn over het geven van burgerschapsonderwijs op afstand, kan ook wel opvallend genoemd worden wanneer dit vergeleken wordt met studies naar de effectiviteit van afstandsonderwijs. Deze laten immers zien dat instructie, leerlinginteractie en samenwerkingsopdrachten bij afstandsonderwijs minstens even effectief kunnen zijn als bij fysiek onderwijs (Chen et al., 2018; Ellis-Thompson et al., 2020; Means et al., 2013). In een kwalitatieve evaluatiestudie van de online programma's van ProDemos, geven docenten aan dat zij de programma's als goede aanvulling op hun eigen lessen te ervaren. Zij zien online mogelijkheden voor debatten, vraaggesprekken en rollenspellen (Geerts & Wanders, 2021).

Dat de leraren in ons onderzoek kritisch waren op de toepasbaarheid van online aanpakken die in wetenschappelijke literatuur als effectief worden gezien, roept de vraag op waar dit verschil door verklaard kan worden. We bespreken hieronder een aantal mogelijke verklaringen: kenmerken van de steekproef, de situatie waarin afstandsonderwijs plaatsvond, de bekwaamheid en ervaring van leraren, en kenmerken van burgerschapsonderwijs.

De steekproef is tot stand gekomen middels een open werving. Het is daarom mogelijk dat vooral leraren met een uitgesproken opvatting over deze vorm van onderwijs bereid zijn geweest om de vragenlijst in te vullen. Het beeld dat uit de resultaten naar voren komt, komt echter overeen met de uitkomsten van ander onderzoek naar afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis waarin ook zorgen zichtbaar zijn over de verminderde

leerresultaten (Aarts et al., 2020; Engzell et al., 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2021a, 2021b). Daarnaast participeerden vooral leraren geschiedenis en maatschappijleer uit het voortgezet onderwijs en leraren burgerschap uit het middelbaar beroepsonderwijs in het onderzoek. Hoewel deze leraren veelal primair belast zijn met het burgerschapsonderwijs op de school, berust deze op een wettelijke opdracht aan de gehele school en daarmee alle leraren (WPO, art. 8; WVO, art. 17; Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB, art. 3). Het is voornamelijk niet duidelijk hoe andere leraren naar deze kwesties kijken en wat hun ervaringen zijn. We kunnen de resultaten dus niet zonder meer vertalen naar andere leraren. Echter, wanneer we weten dat juist deze leraren burgerschapsonderwijs vormgeven en dat vooral leraren van deze vakken in hun opleiding daarop voorbereid worden (Nieuwelink & Oostdam, 2021; Inspectie van het Onderwijs, 2016), dan zijn het juist deze leraren waarvan verwacht kan worden dat zij burgerschapsonderwijs op afstand kunnen vormgeven. Het is zeer goed mogelijk dat leraren die minder geoefend zijn met het gebruiken van passende werkvormen, nog meer belemmeringen ervaren met het geven van burgerschapsonderwijs op afstand.

De vragenlijst is gericht op het vormgeven van burgerschapsonderwijs in een hectische periode – leraren hadden vaak slechts één of enkele dagen de tijd om onderwijs in een totaal andere setting vorm te geven. De randvoorwaarden voor afstandsonderwijs kunnen niet zomaar geïmplementeerd worden als er onder leraren en andere betrokkenen geen ervaring is met afstandsonderwijs (Aarts et al., 2020; Ellis-Thompson et al., 2020). Dat leerlingen op afstand veel stiller waren dan ze normaal in de klas waren, kan mogelijk mede verklaard worden door deze plotselinge overgang. Wanneer afstandsonderwijs onder meer normale omstandigheden meer stapsgewijs ontwikkeld kan worden, kan het zijn dat bepaalde didactische aanpakken ook voor burgerschapsonderwijs beter werken. In de literatuur wordt daarom ook wel onderscheid gemaakt tussen afstandsonderwijs en gedwongen afstandsonderwijs (Hodges et al.,

2020). Onze bevindingen sluiten aan op eerder onderzoek over gedwongen afstandsonderwijs, waarin onder andere beperkte ICT-vaardigheden van docenten en geringe participatie in de les door leerlingen als belemmeringen werden aangeduid (Bond, 2020). In hoeverre de resultaten anders zouden zijn indien meer ontwikkeltijd gegeven zou zijn, is niet te zeggen, maar op basis van de literatuur lijkt het aannemelijk dat dit een rol gespeeld heeft.

Hiermee hangt ook een andere verklaring samen, namelijk de gebrekkige mate waarin leraren hun bekwaamheid en didactische aanpakken hebben kunnen ontwikkelen in het geven van burgerschapsonderwijs op afstand. In maart 2020 werd het fysieke onderwijs vaak één-op-één vertaald naar onderwijs op afstand (Inspectie van het Onderwijs, 2020). Het is echter de vraag of burgerschapsonderwijs op afstand op een vergelijkbare manier effectief vormgegeven kan worden, of dat er in een digitale setting andere keuzes gemaakt moeten worden. Leraren geven bijvoorbeeld aan dat het discussiëren via het beeldscherm niet lukt. Het is goed mogelijk dat mondeling discussiëren inderdaad lastig blijft bij afstandsonderwijs. Andere vormen van discussie kunnen mogelijk echter wel werken, zoals een chatomgeving waar leerlingen kunnen discussiëren (Young et al., 2021). Didactische aanpakken zoals leerlinginteractie en discussie zijn online wellicht niet op dezelfde, maar wel op een aan de onlineomgeving aangepaste vorm mogelijk. Om dit vast te stellen is verder (experimenteel) onderzoek noodzakelijk om te bekijken wat de opbrengsten zijn van dergelijke online didactische aanpakken voor burgerschapsonderwijs.

De laatste verklaring is dat aspecten van burgerschapsonderwijs op afstand ‘gewoon’ niet mogelijk zijn, ook niet als leraren meer getraind zijn en leerlingen beter voorbereid. Als (experimenteel) onderzoek laat zien dat bijvoorbeeld klassikale discussie over controversiële onderwerpen – waar een veilig klasklimaat een belangrijke voorwaarde is – inderdaad niet online vormgegeven kunnen worden, kan het betekenen dat dit element van burgerschapsonderwijs dus niet vertaald kan worden naar een aanpak middels

afstandsonderwijs. Bij hybride onderwijs zouden dan bepaalde aspecten van burgerschapsonderwijs (groepswork en voorbereiding van standpunten) wel online aangeboden kunnen worden terwijl andere onderdelen (klassikale discussie) in de fysieke setting aangeboden moeten worden. Dit sluit ook aan bij onderzoek naar effectief afstandsonderwijs, waar vaak sprake is van een combinatie van onderwijs op afstand en in het klaslokaal (Means et al., 2013).

Voor een verdere overdenking van burgerschapsonderwijs op afstand moet ons inziens tevens bedacht worden dat de keuze voor online en fysiek onderwijs ook te maken heeft met een onderwijsvisie op het vormgeven van burgerschapsonderwijs. Afstandsonderwijs maakt dat leraren minder controle hebben over de lessituatie en vergt dus ook een andere pedagogisch-didactische benadering; in het bijzonder waar het de omgang met controversiële maatschappelijke vraagstukken betreft die kenmerkend zijn voor burgerschapsonderwijs. De wijze waarop leraren daar ten tijde van de *lockdown* middels afstandsonderwijs vorm aan hebben kunnen geven stemt kritisch, maar resultaten in andere vakgebieden en voorzichtige positieve ervaringen van leraren in deze studie maken dat we moeten waken het kind niet met het badwater weg te gooien. Er zijn, op basis van eerdere studies en de ervaringen van leraren in dit onderzoek, verschillende mogelijkheden om burgerschapsonderwijs op afstand effectief vorm te geven, maar deze studie laat zien dat er ook serieuze beperkingen bestaan. Bijzondere aandacht dient daarbij uit te gaan naar het belang van een veilig klasklimaat waarin leerlingen open van gedachten kunnen wisselen, en de zorgen die de leraren in deze studie hebben geuit over de mate waarin dat mogelijk is op afstand. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen op welke manieren burgerschapsonderwijs op afstand effectief vormgegeven kan worden, want een directe vertaling van de didactische aanpakken in de klas naar afstandsonderwijs lijkt niet goed mogelijk.

Literatuur

- Aarts, B., de Wolf, I., Breuer, T., & van Wetten, S. (2020). *Effectief afstandsonderwijs*. Education Lab. ROA External Reports. Opgehaald op 18 maart 2022, van https://education-lab.nl/wp-content/uploads/2021/02/publication_effectief_afstandsonderwijs_V02.pdf
- Andersson, K. (2015). Deliberative teaching: Effects on students' democratic virtues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 604–622.
- Bachen, C., Hernández-Ramos, P., Raphael, C., & Waldron, A. (2015). Civic play and civic gaps: Can life simulation games advance educational equity? *Journal of Information Technology & Politics*, 12(4), 378–395.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191–247.
- Campbell, D. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32–47.
- Chen, J., Wang, M., Kirschner, P., & Tsai, C. (2018). The role of collaboration, computer use, learning environments, and supporting strategies in CSCL: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(6), 799–843.
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A.B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 157.
- De Winter, M. (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/34014>
- Diamond, L. (2008). *The spirit of democracy: The struggle to build free societies throughout the world*. New York: Macmillan.
- Ellis-Thompson, A., Higgins, S., Kay, J., Stevenson, J., & Zaman, M. (2020). *Remote learning: Rapid evidence assessment*. London: Education Endowment Foundation. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://www.alnap.org/help-library/remote-learning-rapid-evidence-assessment-eef>
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17).
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173.
- Geerts, S., & Wanders, F. (2021). *Onderzoek online programma's*. Den Haag: ProDemos. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://prodemos.nl/wp-content/uploads/2021/11/Onderzoeksrapport-online-onderwijs-oktober-2021-Sabine-Geers-en-Frank-Wanders.pdf>
- Geijssel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15, 711–729.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Burgerschap op school: Een beschrijving van burgerschaps-onderwijs en de maatschappelijke stage*. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-op-school>
- Inspectie van het Onderwijs. (2020). *Onderwijs op afstand tijdens COVID-19: Eerste meting (15 april - 23 april 2020)*. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/corona-onderzoeken/covid-19-monitor/eerste-meting>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021a). *De staat van het onderwijs*. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2021/04/14/de-staat-van-het-onderwijs-2021>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021b). *Factsheet - Gevolgen van corona voor socialisatie van mbo-studenten*. Opgehaald op 18 maart 2022, van [50](https://www.onderwijsinspectie.nl/docu-</p></div><div data-bbox=)

- menten/publicaties/2021/11/24/gevolgen-van-corona-voor-socialisatie-van-mbo-studenten
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: Young people's practices and prospects for the future: The eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. London: Department for Education. Opgehaald op 18 maart 2022, van https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020840/1/Final_CELS_report_published_version.pdf
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565.
- Levy, B. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410–448
- Levy, B., Babb-Guerra, A., Owczarek, W., & Batt, L. (2019). Can education reduce political polarization? Fostering open-minded political engagement during the legislative semester. *Teachers College Record*, 121(5), 1–40.
- Levy, B., Journell, W., He, Y., & Towns, B. (2015). Students blogging about politics: A study of students' political engagement and a teacher's pedagogy during a semester-long political blog assignment. *Computers & Education*, 88, 64–71.
- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). De-liberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951–972.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning. A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (2021). Time for citizenship in teacher training. *Journal of Social Science Education*, 20(3), 130-146.
- Owen, D. (2015). *High school students' acquisition of civic knowledge: The impact of we the people*. Calabasas, CA: Center for Civic Education. Opgehaald op 18 maart 2022, van https://www.civiced.org/pdfs/research/ImpactofWethePeople_DianaOwen.pdf
- Porto, M. (2014). Intercultural citizenship education in an EFL online project in Argentina. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 245–261.
- Schuitema, J., Radstake, H., Van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377–407.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming citizens in a changing world: IEA international civic and citizenship education study 2016 international report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Opgehaald op 18 maart 2022, van <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42(2), 281–298.
- Thomassen, J. (2007). Democratic Values. In R. J. Dalton & H. Klingemann (Eds.), *The Oxford handbook of political behavior* (pp. 418-434). Oxford: Oxford University Press.
- Van Goethem, A., Van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development*, 85(6), 2114–2130.
- Van Gunsteren, H. (1998). *A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracies*. Boulder, CO: Westview Press.
- Young, D., Baum, M., & Prettyman, D. (2019). vMOBilize: Gamifying civic learning and political engagement in a classroom context. *Journal of Political Science Education*, 17(1), 32–54.

Auteurs

Hessel Nieuwelink is lector Burgerschaps-
onderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam,
Remmert Daas is universitair docent aan de
Universiteit van Amsterdam en **Jip**
Teegelbeckers is promovendus aan de
Hogeschool van Amsterdam
Correspondentieadres: Hessel Nieuwelink,
Hogeschool van Amsterdam, Postbus 36180,
1020 MD Amsterdam, E-mail: h.nieuwelink@hva.nl

Abstract

Citizenship education via the computer screen: Teachers' experiences with remote teaching of citizenship education during the first COVID-19 lockdown

We have limited insights into how teachers provided citizenship education during the COVID-19 lockdowns. The aim of this article is therefore to gain more insight into the teaching methods that teachers used to teach citizenship education, and the opportunities and problems that teachers experienced. To this end, we surveyed 173 teachers in the Netherlands. The results show that teachers are critical towards remote citizenship education, because it is difficult to organize interaction and discussions in an online environment. Teachers indicate that they spent less time on the learning outcomes they consider important and on fostering students' skills and attitudes. Many teaching methods used in the classroom are also not feasible for remote learning, because of their reliance on student interaction. Therefore, the results place serious restriction on the extent to which remote learning can be considered a full-fledged alternative to citizenship education in the classroom.

Keywords: Citizenship education, teachers, pedagogical approaches, distance education, corona

Appendix

Vragenlijst *Burgerschapsonderwijs via het beeldscherm*

Intro

Beste leraar,

Vanaf half maart zijn scholen gesloten is er abrupt overgestapt op afstandsonderwijs. Wat betekent dit voor het burgerschapsonderwijs? Hoe geven leraren online les over burgerschap? Wat kunnen we daarvan leren?

Doel

Met deze vragenlijst willen we zicht krijgen op de manieren waarop burgerschapsonderwijs er de afgelopen maanden met afstandsonderwijs uit heeft gezien en wat we daarvan kunnen leren.

Voorafgaand en tijdens 'coronacrisis'

We vragen u naar uw ervaringen met burgerschapsonderwijs 'voor de coronacrisis' (tot half maart) en in de periode dat er alleen afstandsonderwijs was (periode vanaf half maart).

Wat bedoelen we met burgerschapsonderwijs?

Burgerschap gaat over het maatschappelijk en politiek functioneren van leerlingen. Burgerschapsonderwijs gaat dus over het onderwijs dat hen begeleidt bij het vinden van hun eigen rol in de samenleving.

Deze vragenlijst

Het invullen van deze vragenlijst duurt ongeveer 15 minuten. Allereerst stellen we u een aantal meerkeuzevragen om een beeld te krijgen van de veranderingen die er vanwege de coronacrisis in uw onderwijs zijn ontstaan. Vervolgens stellen we u een aantal open vragen om uw antwoorden verder toe te lichten. Ten slotte stellen we u een aantal achtergrondvragen.

Blok 0: doelen

Wilt u bij de stellingen hieronder eerst aangeven in hoeverre dit in uw onderwijs voor de coronacrisis van toepassing was? Vervolgens vragen we u aan te geven in hoeverre dit door de coronacrisis veranderd is.

1) In mijn onderwijs moedig ik leerlingen aan om hun eigen mening te vormen.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2) In mijn onderwijs dragen leerlingen zelf actuele maatschappelijke en politieke gebeurtenissen aan om hierover met de gehele klas te discussiëren.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) In mijn onderwijs komen leerlingen in de les voor hun eigen mening uit, ook al wijkt die af van die van de meeste andere leerlingen.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4) In mijn onderwijs moedig ik leerlingen aan om maatschappelijke en politieke vraagstukken van verschillende kanten te bekijken.

Blok 1: Inrichting

Wilt u bij de stellingen hieronder eerst aangeven in hoeverre dit in uw onderwijs voor de coronacrisis van toepassing was? Vervolgens vragen we u aan te geven in hoeverre dit door de coronacrisis veranderd is.

1) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...geef ik inhoudelijke uitleg.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...bied ik leerlingen de ruimte vragen te stellen over de lesstof.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...laat ik leerlingen van gedachte wisselen.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**4) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...laat ik leerlingen bij burger-
schapsonderwerpen in groepjes aan opdrachten werken.**

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**5) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...laat ik leerlingen uit het school-
boek werken.**

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...bespreek ik de actualiteit in de les.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...organiseer ik discussie in de klas
over een maatschappelijk of politiek onderwerp.**

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...verbind ik mijn lessen met activi-
teiten buiten de school.**

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		

Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:

9) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...gebruik ik rollenspellen in de les.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10) In mijn onderwijs over burgerschapsonderwerpen...betrek ik gast sprekers bij de les.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Blok 2: Kennis, vaardigheden en houdingen

Wilt u bij de stellingen hieronder eerst met een cijfer aan te geven in hoeverre dit in uw onderwijs voor de coronacrisis van toepassing was? Vervolgens vragen we u aan te geven in hoeverre dit door de coronacrisis veranderd is.

1) De frequentie waarmee ik in mijn lessen over burgerschap aandacht besteed aan... kennis.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2) De frequentie waarmee ik in mijn lessen over burgerschap aandacht besteed aan... vaardigheden.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3) De frequentie waarmee ik in mijn lessen over burgerschap aandacht besteed aan... houdingen.

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Bij onderwijs voor de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	veel minder dan voorheen	minder dan voorheen	evenveel als voorheen	meer dan voorheen	veel meer dan voorheen		
Bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Blok 3: Tevredenheid

Uw tevredenheid met uw onderwijs

Welk cijfer geeft u uw burgerschapsonderwijs voor de coronacrisis?

heel slecht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	excellent
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Welk cijfer geeft u uw burgerschapsonderwijs tijdens afstandsonderwijs vanwege de coronacrisis?

heel slecht	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	excellent
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Blok 4: Inleiding open vragen

Open vragen

Hierna volgen enkele open vragen naar aanleiding van uw antwoorden op de voorgaande vragen.

Omdat de vragen geselecteerd worden op basis van uw eerdere antwoorden, is het hierna niet meer mogelijk terug te gaan naar de vorige vragen.

Vraag indien respondent positief heeft geantwoord op één of meerdere vragen t.a.v. afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis

U heeft aangegeven dat bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis u [evenveel als voorheen / meer dan voorheen / veel meer dan voorheen] [willekeurig geselecteerde vraag waarvoor dit antwoord gegeven is].

Kunt u aangeven wat de belangrijkste didactische of pedagogische redenen zijn die ervoor zorgen dat u hierin slaagt?

Vraag indien respondent één of geen enkele vraag positief heeft beantwoord t.a.v. afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis

U heeft aangegeven dat (bijna) alle van de bevraagde facetten bij afstandsonderwijstijdens de coronacrisis in uw lessen minder voorkomen dan ervoor. Zijn er andere aspecten van burgerschapsonderwijs die u in deze periode meer benadrukt?

Kunt u aangeven wat de belangrijkste didactische of pedagogische redenen zijn die ervoor zorgen dat u hierin slaagt?

Vraag indien respondent één of geen enkele vraag positief heeft beantwoord t.a.v. afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis

U heeft aangegeven dat (bijna) alle van de bevroagde facetten bij afstandsonderwijstijdens de coronacrisis in uw lessen minder voorkomen dan daarvoor.

Wat zijn voor u voorwaarden om hier wel meer aandacht aan te kunnen besteden?

Vraag indien respondent negatief heeft geantwoord op één of meerdere vragen t.a.v. afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis

U heeft aangegeven dat u bij afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis u [minder dan voorheen / veel minder dan voorheen] [willekeurig geselecteerde vraag waarvoor dit antwoord gegeven is].

Kunt u aangeven wat de belangrijkste didactische of pedagogische redenen zijn dat dit niet lukt?

Blok 5: Vorm en belang

Op welke manier gaf u tijdens afstandsonderwijs door de coronacrisis vooralles aan uw leerlingen?

	nooit	zelden	soms	regelmatig	vaak	heel vaak	altijd
Aan de hele klas tegelijk:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telkens een deel van de leerlingen:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aan enkele leerlingen tegelijk:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Via individuele gesprekken:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In hoeverre bent u het met onderstaande stelling eens?

Burgerschapsonderwijs wordt door mijn leerlingen nu minder belangrijk gevonden dan voorheen.

helemaal niet mee eens	niet mee eens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Burgerschapsonderwijs wordt door mijn medeleeraren nu minder belangrijk gevonden dan voorheen.

helemaal niet mee eens	niet mee eens	neutraal	mee eens	helemaal mee eens
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Burgerschapsonderwijs wordt door mijn schoolleiding nu minder belangrijk gevonden dan voorheen.

helemaal niet mee eens

niet mee eens

neutraal

mee eens

helemaal mee eens

Blok 6: Achtergrondvragen

Wat is uw geslacht?

Wat is uw leeftijd?

Hoeveel jaar bent u als leraar werkzaam? (in hele jaren; dit schooljaar meegerekend)

Hoeveel fte bent u (dit schooljaar) als leraar werkzaam?

In welk onderwijstype bent u werkzaam?

In welk(e) vak(ken) geeft u het meeste les?