



“Deze Kinderen Hebben ook Recht op Goede Boeken”:

***Kwalitatief Determinantenonderzoek naar de Ondersteuningsbehoeften onder
Onderwijsprofessionals op Internationale Schakelklassen (ISK) rondom
Burgerschapsonderwijs***

Masterthesis

Sacha Lommen (2311240)

Master *Youth, Education, & Society*, Universiteit Utrecht

Scriptiebegeleider: Dr. Paul Baar

Tweede beoordelaar: Dr. Semiha Bekir

UU_SER registratienummer: 26-0722

YES07 Thesis: 201600407

22 juni 2026

Samenvatting

Scholen hebben de wettelijke taak om leerlingen te leren hoe ze actieve burgers kunnen zijn. Dit is nog belangrijker voor nieuwkomers, die vaak nog niks weten van de Nederlandse samenleving. Toch is er weinig aandacht voor burgerschapsonderwijs op Internationale Schakelklassen (ISK), de scholen die zich richten op nieuwkomers vanaf 12 jaar. Dit onderzoek heeft als doel inzicht te krijgen in de werkzame elementen en randvoorwaarden bij de uitvoering van burgerschapsonderwijs op ISK-scholen en het formuleren van implicaties voor de ondersteuning van ISK-onderwijsprofessionals. Via topic interviews met tien ISK-onderwijsprofessionals, aangevuld met achtergrondgesprekken met professionals van vier expertorganisaties, is een kwalitatief explorerend determinantenonderzoek uitgevoerd. De data zijn thematisch geanalyseerd aan de hand van het ASE-model.

Alle participanten beschouwden burgerschapsonderwijs als kerntaak van de ISK, met een sterke focus op kennismaking met de Nederlandse cultuur. De meeste scholen hadden een apart vak burgerschap, maar hielden weinig expliciet rekening met de kerndoelen. Alle participanten ervoeren een gebrek aan gepaste ondersteuning en hadden behoefte aan uitwisseling met collega's, een ISK-specifieke methode, en meer erkenning. Op basis hiervan wordt aanbevolen dat praktijkorganisaties uitwisselingsmomenten faciliteren en bestaand lesmateriaal bundelen en toegankelijk maken, en dat beleidsmakers nieuwkomersonderwijs wettelijk verankeren. Ook is er een adviesrapport geschreven voor het Expertisepunt Burgerschap.

Sleutelwoorden: Internationale Schakelklas, burgerschapsonderwijs, ondersteuningsbehoeften, ASE-model

Abstract

Dutch schools are legally required to include citizenship education in their curriculum. This is especially crucial for young newcomers, who often lack knowledge about Dutch society. Yet little attention is paid to citizenship education in International Transition Classes (ISK), the schools that serve newcomers aged 12 and older. This study aims to gain insight into the elements and preconditions for implementing citizenship education in ISK-schools, and the implications for supporting ISK-professionals. It contributes both practically and scientifically to an almost entirely unexplored gap in the literature. Through topic interviews with ten ISK-professionals, supplemented with background conversations with four expert organisations, a qualitative exploratory determinants study was conducted. The data were analysed using the ASE-model.

All participants regarded civic education as a core task of the ISK, with a strong focus on Dutch culture. Most schools offered a separate citizenship class and rarely explicitly took the national curriculum standards into account. All participants experienced a lack of suitable support and expressed a wish for exchange with colleagues, an ISK-specific teaching method, and greater recognition of the ISK-context. Based on these findings, it is recommended that organisations facilitate exchange opportunities and consolidate existing teaching materials to make them widely available, and that policymakers legally embed newcomer education as a distinct sector. Based on the findings, an advisory report was written for Expertisepunt Burgerschap.

Keywords: International Transition Class, citizenship education, educational support needs, ASE-model

Deze Kinderen Hebben ook Recht op Goede Boeken

Burgerschap is niet iets waar je mee geboren bent, maar iets wat je moet leren. Kinderen en jongeren moeten leren hoe democratische samenlevingen functioneren, hoe je omgaat met verschillen, en hoe je actief deelneemt aan de maatschappij. In Nederland ligt deze taak grotendeels bij het onderwijs: volgens De Winter (2024) heeft het onderwijs een cruciale pedagogische taak in het versterken van democratische waarden en het bevorderen van sociale verbondenheid. Deze pedagogische taak krijgt vorm via burgerschapsonderwijs: het onderwijs dat leerlingen de plichten, rechten, en verantwoordelijkheden leert die horen bij burgerschap (Dees, z.d.; Nuffic, z.d.; SLO, 2025-a; Wilschut & Nieuwelink, 2016). Sinds 2021 zijn scholen verplicht doelgericht en samenhangend aandacht te besteden aan burgerschap (Rijksoverheid, 2021), met vier kernaspecten: de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, actief burgerschap en sociale cohesie, respect voor diversiteit, en een ondersteunende schoolcultuur. Deze aspecten zijn samengevat in kerndoelen die beschrijven wat scholen minimaal aan bod moeten laten komen.

De wet laat scholen veel ruimte: burgerschap kan als apart vak of geïntegreerd worden aangeboden, en scholen mogen op basis van hun grondslag of visie eigen accenten leggen, zolang de kerndoelen worden behaald. Deze vrijheid brengt ook problemen met zich mee: het is voor veel scholen onduidelijk wat er precies verwacht wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2026). Uit de Staat van het Onderwijs 2026 blijkt dat 65% van de onderzochte voortgezet onderwijs (VO) scholen in 2023-2024 en 2024-2025 een herstelopdracht kreeg voor burgerschap (Inspectie van het Onderwijs, 2026).

Binnen het Nederlandse onderwijs verdient één groep extra aandacht: jonge nieuwkomers. Scholen zijn vaak de eerste plek waar zij in aanraking komen met de normen, waarden, en cultuur van hun nieuwe land, en spelen zo een sleutelrol in hun socialisatie (Callahan et al., 2008). Banks (2024) benadrukt echter dat burgerschapsonderwijs voor nieuwkomers ook ruimte moet laten om te ontdekken wat burgerschap voor hen betekent en om hun nieuwe samenleving actief te beïnvloeden. Het Nederlandse onderwijssysteem voor nieuwkomers is echter sterker gesegregeerd dan in veel andere landen: nieuwkomers worden in aparte klassen geplaatst, wat volgens Crul et al. (2019) een negatief effect kan hebben op hun schoolloopbaan. Ook verschilt het integratie- en burgerschapsbeleid sterk per land, wat effect heeft op de schoolloopbaan van jonge nieuwkomers (OECD, 2015).

Nieuwkomersonderwijs is voor leerlingen die net in Nederland zijn en de Nederlandse taal nog onvoldoende beheersen voor het reguliere onderwijs (Divosa, z.d.). Internationale Schakelklassen (ISK) richten zich op leerlingen vanaf 12 jaar, die er ongeveer twee jaar

onderwijs volgen gericht op het leren van de Nederlandse taal en cultuur en de doorstroom naar het reguliere onderwijs. De ISK-onderwijscontext kent specifieke kenmerken. Leerlingen hebben uiteenlopende culturele achtergronden en kunnen mentale problemen ervaren door traumatische (vlucht-)ervaringen, wat extra pedagogische uitdagingen kan opleveren (Pharos, 2017). Ook taalbarrières vormen een uitdaging: verschillende taalniveaus zitten in één klas, niet alle leerlingen kunnen lezen en schrijven, en sommigen hebben nooit eerder onderwijs gevolgd. Daarnaast fluctueren leerlingaantallen sterk: tussen 2021 en 2024 steeg het aantal nieuwkomersonderwijs van ongeveer 8.300 naar bijna 25.000, vooral door de oorlog in Oekraïne (VO-raad, 2025); momenteel zijn er ongeveer 20.000 ISK-leerlingen in Nederland (VO-raad, 2025). Een andere complicerende factor is dat nieuwkomersonderwijs niet wettelijk verankerd is, wat volgens oud-staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Mariëlle Paul (2025) onduidelijkheid creëert over wat van scholen wordt verwacht en extra druk legt op leraren en schoolleiders. ISK-scholen vallen nu onder de VO-sector, waardoor ISK-scholen zich moeten houden aan die kerndoelen. Deze gaan echter uit van eerder opgedane burgerschapskennis, terwijl ISK-leerlingen nieuw zijn in Nederland en deze basiskennis vaak missen.

Hier ligt een rol voor het Expertisepunt Burgerschap, dat van het ministerie van OCW de opdracht heeft gekregen om scholen te helpen bij de implementatie van de wettelijke burgerschapseisen via kennisdeling, handreikingen, evenementen, en adviestrajecten (Expertisepunt Burgerschap, z.d.-a). Nieuwkomersonderwijs vormt hierin echter een blinde vlek: er is weinig kennis binnen het Expertisepunt over de bijzondere context van ISK-scholen, terwijl deze scholen wel aan de kerndoelen burgerschap moeten voldoen. Om hier meer zicht op te krijgen, heeft het Expertisepunt mij gevraagd dit te onderzoeken. Op basis van de resultaten schrijf ik ook een adviesrapport voor het Expertisepunt met concrete aanbevelingen voor haar ondersteuning.

Dit onderzoek heeft daarom als doel inzicht te krijgen in de werkzame elementen en randvoorwaarden bij de uitvoering van burgerschapsonderwijs op ISK-scholen en het formuleren van implicaties voor de ondersteuning van ISK-onderwijsprofessionals. Daarnaast levert het een wetenschappelijke bijdrage aan de schaarse literatuur over burgerschapsonderwijs op ISK's: bestaand onderzoek richt zich bijvoorbeeld op de sociaal-emotionele ontwikkeling van nieuwkomers (De Groot et al., 2019), de overstap naar het reguliere onderwijs (Berman, 2023; Petit et al., 2024), en de professionele ontwikkeling van ISK-docenten (De Groot, Leijgraaf, & Van Dalen, 2023; Leeman & Van Koeven, 2018), maar niet op hoe ISK-onderwijsprofessionals burgerschap vormgeven en welke uitdagingen

zij hierbij ervaren. Ook is dit onderwerp maatschappelijk relevant: ISK's zijn voor veel jonge nieuwkomers het eerste echte contact met de Nederlandse cultuur (Callahan et al., 2008), waardoor inzicht in de behoeften van docenten kan bijdragen aan een betere burgerschapsontwikkeling van deze leerlingen.

Dit onderzoek richt zich daarom op de volgende onderzoeksvragen:

OV1 Wat is de houding van ISK-professionals ten opzichte van burgerschapsonderwijs?

OV2 Hoe ziet de realisatie van burgerschapsonderwijs op ISK-scholen eruit?

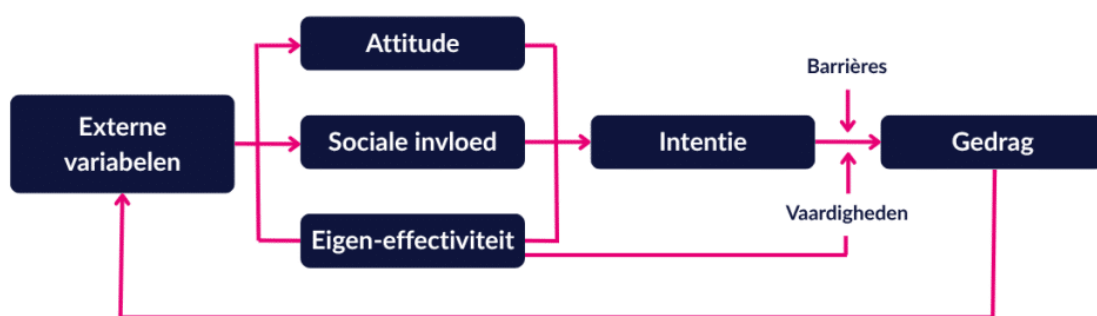
OV3 Welke ondersteuningsbehoeften hebben ISK-onderwijsprofessionals met betrekking tot het uitvoeren van burgerschapsonderwijs?

Theoretisch Kader

Om de onderzoeksvragen te analyseren wordt gebruikgemaakt van het ASE-model (Figuur 1). Dit gedragsmodel, ontwikkeld door De Vries et al. (1988), stelt dat gedrag grotendeels wordt beïnvloed door drie gedragsdeterminanten: attitude, ervaren sociale invloed en eigen effectiviteit. Deze factoren beïnvloeden iemands houding tegenover bepaald gedrag, in dit geval hoe onderwijsprofessionals burgerschapsonderwijs vormgeven en uitvoeren. Daarnaast spelen omgevingsfactoren een rol, zoals barrières en versterkende factoren (De Vries et al., 1988). In dit onderzoek zijn dit de praktische en organisatorische condities die nodig zijn om burgerschapsonderwijs vorm te geven en uit te voeren, zoals onderwijstijd, lesmateriaal, en schoolbeleid.

Figuur 1

ASE-Model



Noot. H. de Vries, M. Dijkstra, en P. Kuhlman (1988)

OV1 Houding

Attitude. Attitude wordt gedefinieerd als de overtuigingen van ISK-onderwijsprofessionals over burgerschapsonderwijs en geoperationaliseerd naar twee kenmerken: overtuigingen over de *omschrijving* van burgerschapsonderwijs, oftewel het doel

dat de participanten met burgerschapsonderwijs nastreven en de opvattingen over welke onderwerpen hierbij horen, en opvattingen over het **belang** dat aan burgerschapsonderwijs wordt toegekend door de participanten. Verwacht wordt dat onderwijsprofessionals die burgerschapsonderwijs van groot belang voor het ISK-onderwijs vinden, actiever bezig zijn dit te integreren binnen de school. Onderzoek van Cassar et al. (2023) toont aan dat de overtuigingen van docenten een sterke invloed hebben op hoe zij maatschappelijke onderwerpen bespreken. Qua omschrijving wordt verwacht dat docenten burgerschapsonderwijs vooral invullen als kennismaking met de Nederlandse cultuur, omdat school vaak het eerste echte contact met de samenleving is voor jonge nieuwkomers (Callahan et al., 2008).

Ervaren Sociale Invloed. Ervaren sociale invloed verwijst naar de verwachtingen van ISK-onderwijsprofessionals over hoe anderen tegen burgerschapsonderwijs aankijken en wordt binnen het ASE-model (De Vries et al., 1988) geoperationaliseerd naar ervaren sociale norm, ervaren sociale druk, ervaren sociale steun, en modelling. Een ondersteunende schoolcultuur met ruimte voor uitwisseling biedt **ervaren sociale steun**, wat van groot belang is voor vaardige docenten (Aldridge & Fraser, 2016; Cassar et al., 2023; Schipper et al., 2020). **Modelling**, oftewel voorbeeldgedrag, speelt ook een belangrijke rol: gangbaar gedrag binnen de groep stimuleert dat gedrag bij het individu. Verwacht wordt dat docenten die zien dat collega's actief aandacht besteden aan burgerschapsonderwijs, hierdoor gestimuleerd worden dit ook te doen, en dat dit de **ervaren sociale norm** binnen het team bepaalt. Ook wordt verwacht dat docenten **sociale druk** vanuit ouders ervaren, vanwege bijvoorbeeld culturele of religieuze overtuigingen, omdat docenten zich vaak zorgen maken over de reactie van ouders op de maatschappelijke thema's die besproken worden op school (Mogutov & Wansink, 2023).

Eigen Effectiviteit en Vaardigheden. Eigen effectiviteit verwijst naar het vertrouwen van ISK-docenten in hun eigen vermogen om burgerschapsonderwijs te geven. Bandura (1977) omschrijft eigen effectiviteit als de inschatting van een individu van diens capaciteit om specifiek gedrag succesvol uit te voeren, en operationaliseert dit naar de **sterkte** van het vertrouwen in eigen kunnen, en **niveau**, de ingeschatte moeilijkheidsgraad van de benodigde vaardigheden. Qua niveau wordt verwacht dat dit in deze context voornamelijk gaat om vaardigheden zoals het begeleiden van gevoelige gesprekken en het omgaan met uiteenlopende perspectieven (Wansink et al., 2023). Ook kennis zou hierbij een belangrijke voorwaarde kunnen zijn, en er wordt verwacht dat docenten een stevige kennisbasis als belangrijke voorwaarde voor goed burgerschapsonderwijs zien.

Verder wijst onderzoek uit dat lage eigen sterkte kan leiden tot handelingsverlegenheid (Khanshan & Youesfi, 2020; Lipka et al., 2025; Ministerie van Onderwijs, Cultuur, en Wetenschap, 2026; Reynolds et al., 2020), en dat vertrouwen in de eigen gespreksvaardigheden en het vermogen om verschillende perspectieven te zien, bepaalt of docenten controversiële onderwerpen durven aan te snijden (Cassar et al., 2023; Reynolds et al., 2020). De verwachting is dat docenten met een hogere inschatting van de sterkte minder handelingsverlegenheid ervaren.

OV2 Realisatie

Deze onderzoeksvraag richt zich op hoe burgerschapsonderwijs er in de praktijk uitziet op ISK-scholen, binnen het ASE-model omgevingsfactoren genoemd. Deze worden besproken aan de hand van drie kenmerken: organisatorisch, didactisch, en pedagogisch-relatieveel, waarbij zowel barrières als versterkende factoren aan bod komen.

Organisatorisch betreft de structuur en ondersteuning rondom burgerschapsonderwijs op school. Wat betreft structuur wordt verwacht dat scholen burgerschapsonderwijs door het hele onderwijs geïntegreerd hebben, zoals in vrijwel alle landen gebeurt (Schulz et al., 2023), en dat onderwijsprofessionals weinig rekening houden met de wettelijke eisen, aangezien deze niet op de ISK-context zijn afgestemd. Als versterkende factor wordt verwacht dat wanneer burgerschapsonderwijs een expliciete plek heeft in het schoolbeleid, de drempel om hiermee aan de slag te gaan wordt verlaagd (Coopmans et al., 2020). Ook wordt verwacht dat geboden steun, zowel intern door de school (Aldridge & Fraser, 2016; Cassar et al., 2023; Schipper et al., 2020) als extern door de overheid, fungeert als versterkende factor. Als belangrijke barrière wordt daarentegen tijdgebrek verwacht, gezien de korte ISK-tijd en de algemene tijdsdruk van VO-docenten (Van den Heuvel & de Vroome, 2023).

Didactisch betreft het beschikbare lesaanbod en de bijbehorende ondersteuning. Verwacht wordt dat een gebrek aan passend lesmateriaal een belangrijke barrière is voor ISK-professionals, zoals werd gezien door het NKO (2024). Ook LOWAN (z.d.), het landelijke expertisepunt voor nieuwkomersonderwijs, signaleert dat het gebrek aan burgerschapsaanbod voor ISK-leerlingen kan zorgen voor een ‘confetti aan lessen en activiteiten’, terwijl burgerschap volgens LOWAN een rode draad binnen het nieuwkomersonderwijs zou moeten zijn. Wel wordt momenteel een burgerschapsmethode ontwikkeld door Uitgeverij NEO (z.d.). Verder wordt verwacht dat participanten positief zijn over LOWAN, dat specifiek nieuwkomersonderwijs ondersteunt, maar verbeterpunten hebben voor het Expertisepunt, dat zelf aangaf weinig aanbod voor ISK-scholen te hebben.

Pedagogisch-relatieveel betreft de aansluiting bij de leerlingpopulatie. Verwacht wordt dat

het lage taal- en kennisniveau een barrière vormt; het NKO (2024) noemt dit eveneens als een complicerende factor.

OV3 Ondersteuningsbehoeften

De laatste onderzoeksvraag richt zich op de ondersteuning die ISK-onderwijsprofessionals nodig hebben, gedefinieerd als alle middelen en interventies die hun houding, vaardigheden, en eigen effectiviteit kunnen versterken. Dit kan via praktische middelen zoals handreikingen en lesmaterialen (Reynolds et al., 2020), of via professionalisering zoals coaching en trainingen (Gorghiu et al., 2024; Lipka et al., 2025; Liu et al., 2025). De versterking van de eigen effectiviteit verstevigt volgens het ASE-model weer de intentie van onderwijsprofessionals om burgerschapsonderwijs actief vorm te geven. De gewenste ondersteuning wordt besproken aan de hand van de organisatorische, didactische en pedagogisch-relatieve kenmerken.

Organisatorisch wordt verwacht dat de behoefte aan ondersteuning verschilt per onderwijsprofessional, afhankelijk van omgevingssteun en onderwijservaring, aangezien scholen hun burgerschapsonderwijs horen af te stemmen op hun eigen context (Expertisepunt Burgerschap, z.d.-b). **Didactisch** wordt verwacht dat ISK-onderwijsprofessionals meer behoefte hebben aan praktische ondersteuning, zoals ISK-specifiek lesmateriaal, dan aan professionalisering, die scholen vaak al aanbieden. **Pedagogisch-relatieve** wordt verwacht dat de ondersteuningsbehoefte mede afhangt van de leerlingpopulatie, gezien de uiteenlopende taal- en kennisniveaus binnen de ISK.

Methode

Type Onderzoek

Dit onderzoek was een kwalitatief explorerend determinantenonderzoek en richtte zich op het identificeren van determinanten die van invloed zijn op de ervaringen en ondersteuningsbehoeften van ISK-docenten met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Kwalitatief explorerend onderzoek is geschikt voor onderwerpen waarover nog relatief weinig kennis beschikbaar is en waarbij het doel is om diepgaand inzicht te verkrijgen in de perspectieven, ervaringen, en interpretaties van de participanten (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Dit maakte het mogelijk om de complexe maar weinig onderzochte context van burgerschapsonderwijs op ISK-scholen te verkennen.

Dit onderzoek had een holistische benadering, wat inhoudt dat naast de informatie van de participanten er ook gesproken is met medewerkers van expertorganisaties om een duidelijk beeld te krijgen van de context en betere aanbevelingen te kunnen doen. Een van de expertorganisaties is Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO), het landelijk expertisecentrum

voor curriculum, waarvan een expert is geïnterviewd om meer inzicht te krijgen in de curricula en kerndoelen rondom burgerschap en hun ervaring met ISK-scholen. Ook is gesproken met een adviseur van het LOWAN, die kon uitleggen wat zij doen met burgerschapsonderwijs en over de uitdagingen waar ISK-scholen mee worstelen. Ook een beleidsmedewerker nieuwkomersonderwijs van het ministerie van OCW is geïnterviewd, voornamelijk over de wettelijke eisen, het toekomstperspectief voor ISK-scholen wat betreft beleid, en de visie van de huidige staatssecretaris op dit onderwerp. Ten slotte heb ik een inspecteur van de Inspectie van het Onderwijs geïnterviewd over de toezichtkaders rondom nieuwkomersonderwijs en hoe ze omgaan met de wettelijke eisen op nieuwkomersscholen.

Participanten

De doelgroep bestond uit onderwijsprofessionals die ervaring hebben met burgerschapsonderwijs op ISK-scholen. Er wordt specifiek gesproken over ISK-professionals en niet ISK-docenten, omdat niet elke participant zelf voor de klas stond. Wel hebben alle participanten ervaring met het vormgeven en/of uitvoeren van burgerschapsonderwijs op ISK-scholen. Wanneer er in dit onderzoek over docenten gesproken wordt, worden dan ook specifiek de mensen voor de klas bedoeld. Voor het selecteren van participanten is gebruikgemaakt van een doelgerichte steekproef, waarin participanten bewust geselecteerd worden op basis van hun kennis of ervaring (Patton, 2002). Bij dit type steekproef past een kleiner aantal deelnemers, omdat het doel niet het krijgen van statistisch generaliseerbare resultaten is, maar het verkrijgen van een dieper inzicht in het onderwerp (Patton, 2002). Bij kwalitatief onderzoek is statistische generalisatie dan ook niet het doel en tevens niet mogelijk met een kleine steekproef. Er werd in dit onderzoek gestreefd naar inhoudelijke generalisatie, ook wel communicatieve generalisatie genoemd (Smaling, 2009). Bevindingen worden hierin niet gegeneraliseerd voor statistische representativiteit, maar de resultaten moeten herkenbaar en overdraagbaar zijn voor anderen die in dezelfde context werken. Daarom is er een zo gevarieerd mogelijke selectie van participanten nagestreefd om de diverse ISK-context zo goed mogelijk te weerspiegelen. Er is hierin rekening gehouden met variatie in regio en onderrichtservaring.

Er zijn tien onderwijsprofessionals geïnterviewd van negen verschillende scholen. Acht van de participanten zijn werkzaam als docent, één als coördinator en één als curriculumontwikkelaar burgerschap. De scholen staan in zeven verschillende provincies in Nederland en er is zoveel mogelijk rekening gehouden met de regionale spreiding van de scholen. Onder de participanten zijn zeven vrouwen en drie mannen. Qua onderrichtservaring liep het uiteen; zes van de tien participanten hebben eerder op reguliere scholen gewerkt en

twee van de tien hebben in andere (informele) onderwijssoorten gewerkt. De leerlingenpopulaties zijn vergelijkbaar: alle participanten gaven aan een gemengde leerlingenpopulatie te hebben met veel verschillende achtergronden.

Onderzoeksinstrument

Het onderzoeksinstrument in dit onderzoek bestond uit topic interviews. In deze methode wordt gewerkt met een vooraf opgestelde topiclijst, die de onderzoeker helpt overzicht te behouden over de onderzochte thema's en te stellen kernvragen, maar ook flexibiliteit biedt om door te vragen op relevante uitspraken of inzichten (Patton, 2002). Daarnaast helpt de topiclijst met het waarborgen van de consistentie tussen interviews om vergelijking mogelijk te maken. Topic interviews zijn bij uitstek geschikt voor het verzamelen van gedetailleerde data over de ervaringen van participanten en het verkrijgen van een diepgaand inzicht in complexe fenomenen, zoals de context van ISK-klassen (Patton, 2002).

De topiclijst werd opgesteld op basis van de onderzoeksvragen en het theoretisch kader van dit onderzoek. Voor attitude werden vragen geformuleerd over de twee soorten opvattingen, omschrijving en belang, zoals: "Welke onderwerpen horen volgens u bij burgerschapsonderwijs?". Bij ervaren sociale invloed werd gevraagd naar de vier kenmerken sociale norm, sociale druk, sociale steun, en modelling, met vragen zoals: "In hoeverre voelt u zich gesteund door uw collega's in het uitvoeren van burgerschapsonderwijs?". Bij eigen effectiviteit en vaardigheden, geoperationaliseerd naar sterkte en niveau, ging het bijvoorbeeld over de benodigde vaardigheden: "Welke vaardigheden denkt u nodig te hebben voor het geven van burgerschapsonderwijs?". Voor realisatie en ondersteuningsbehoeften, allebei ingedeeld naar organisatorische, didactische, en pedagogisch-relatieve kenmerken, werd respectievelijk gevraagd naar de organisatorische realisatie: "Houdt u rekening met de kerndoelen burgerschapsonderwijs?" en naar didactische ondersteuningsbehoeften: "Welke vormen van lesmateriaal heeft u de meeste behoefte aan?".

Procedure

Tijdens dit onderzoek is iteratief gewerkt, waarbij de bevindingen van eerdere interviews werden meegenomen in de ontwikkeling van de interviewvragen, de verdere dataverzameling, en de analyse. Hierdoor werd het mogelijk om op nieuwe inzichten of onverwachte gebeurtenissen te reageren en het onderzoek daarop aan te passen (Patton, 2002). Dit onderzoek verliep in verschillende fases. Eerst zijn de participanten via verschillende kanalen geworven. Zo is gebruikgemaakt van directe contacten van het Expertisepunt en Stichting School & Veiligheid en is er een oproep gedaan in de nieuwsbrief

van het Expertisepunt. Daarnaast is er een oproep verspreid via verschillende LinkedIn-pagina's en zijn verscheidene ISK-scholen direct benaderd op basis van hun ligging om de regionale spreiding van participanten te verbeteren. Ten slotte is het onderzoek gepresenteerd op verschillende conferenties, waarbij aanwezigen hun interesse konden laten blijken via een formulier. Deze strategie maakte het mogelijk om docenten uit heel Nederland te bereiken die zich direct betrokken voelen bij burgerschapsonderwijs op de ISK. Geïnteresseerden konden hun interesse kenbaar maken via een interesseformulier via Google Forms, en aangeven in welke sector ze werkzaam zijn, wat hun functie is, en wanneer ze beschikbaar waren voor een interview.

Alle participanten namen vrijwillig deel aan het onderzoek. Ze ontvingen vooraf een informatiebrief met daarin het doel van het onderzoek, de gegevensverwerking, en de contact- en klachtenprocedure, en gaven schriftelijk hun toestemming voor deelname en het opnemen van de interviews. De identiteit van de deelnemers en hun scholen werd geanonimiseerd verwerkt. De interviews werden allemaal via Teams afgenomen en duurden gemiddeld 44 minuten. De opnames werden woordelijk getranscribeerd met behulp van Amberscript, waarbij de uitspraken zo min mogelijk zijn aangepast. Nadat de opnames verbatim en anoniem zijn getranscribeerd, zijn de opnames vernietigd. De getranscribeerde documenten worden opgeslagen in Yoda, waar de data zeven jaar worden bewaard.

Vervolgens werden de data thematisch geanalyseerd volgens de stappen van Braun en Clarke (2006). De analyse verliep in twee fasen: open coderen en axiaal coderen. In de eerste fase, open coderen, werden de getranscribeerde interviews in het kwalitatieve analyseprogramma NVivo 15 gezet. De transcripties werden nauwkeurig doorgelezen en relevante tekstfragmenten werden voorzien van beschrijvende codes. Hierdoor kon ik inductief te werk gaan en konden de ervaringen van participanten behouden blijven. In de tweede fase, het axiaal coderen, werden de labels systematisch vergeleken, waardoor door middel van analytische inductie overkoepelende kernlabels konden worden geformuleerd.

Om de betrouwbaarheid en interne validiteit van de analyse te waarborgen, zijn verschillende maatregelen genomen. Zo is er een analyseschema bijgehouden met een uitleg per label, zodat het coderingsproces transparant en duidelijk bleef. Hierbij is gestreefd naar labels die zo dicht mogelijk aansluiten bij de uitspraken van de participanten zelf, zodat de codes recht doen aan de oorspronkelijke betekenis. Dit analyseschema is gecontroleerd door mijn scriptiebegeleider Paul Baar. Ook werd er een logboek bijgehouden van de onderzoeksbeslissingen, zodat deze keuzes beter uitgelegd kunnen worden. Ook het iteratief werken droeg hieraan bij: hierdoor konden de bevindingen en interviewvragen steeds weer

getoetst worden aan de nieuwe data. Ook werd er veel tijd besteed aan de data die de gevonden patronen tegenspraken, om te kijken of dit uitzonderingen waren of dat er gebreken waren in de dataverzameling of -analyse.

Resultaten

In deze resultatensectie worden de belangrijkste bevindingen van de kwalitatieve analyse gepresenteerd, gestructureerd aan de hand van de onderzoeksvragen en de gedragsdeterminanten: attitude, ervaren sociale invloed, en eigen effectiviteit. De operationele determinanten uit het theoretisch kader staan cursief en vetgedrukt, de belangrijkste kernlabels staan cursief. De kernlabels laten het inhoudelijke rendement zien. De bevindingen worden geïllustreerd met citaten, waarbij het nummer (bijvoorbeeld R1) verwijst naar de participant.

OV1 Houding

Attitude

Wat betreft **belang** waren alle participanten het eens dat burgerschapsonderwijs een belangrijk onderdeel van ISK-onderwijs is en dat het *de taak van de ISK* is om leerlingen wegwijst te maken in de Nederlandse samenleving: “Alles is burgerschap, want wij leggen de basis voor hoe ze hier in Nederland gaan functioneren (R9)”. Burgerschap was geen vak dat behaald moest worden, maar een rode draad door het hele onderwijs. Wat betreft **omschrijving** waren de meest genoemde burgerschapsonderwerpen kennismaking met *de Nederlandse maatschappij, actualiteiten, en de politiek en democratie*, gekoppeld aan de achtergrond van hun leerlingen: “Verkiezingen vind ik belangrijk, . . . de meeste leerlingen [zijn] gevlucht uit een land waar dat bepaald niet het geval was (R4)”. Daarnaast werden onderwerpen als het verbreden van de *leefwereld* van leerlingen, *identiteit en samenleven*, en *gender en seksualiteit* genoemd, waarover de meningen van ISK-leerlingen vaak ver weg liggen van de Nederlandse opvattingen; in hoeverre moeten ISK-docenten hun leerlingen van deze perspectieven overtuigen? Dit is een belangrijke vraag, die later in dit hoofdstuk terugkeert.

Ervaren Sociale Invloed

Wat betreft **ervaren sociale steun** gaven de meeste participanten aan veel steun te ervaren van *collega's*; de intensiteit van de ISK-context maakte teams hechter dan op reguliere scholen: “Werken op een ISK is echt wel intens en die intensiteit brengt met zich mee dat je juist wel een heel erg team wordt en . . . je collega's steunt (R3)”. Ook de *schoolleiding* werd overwegend als positieve steun ervaren, al verschilde de aard van de hulp: sommige onderwijsprofessionals kregen praktische hulp, anderen vooral autonomie.

Toch leidde dit niet automatisch tot een gedeelde *ervaren sociale norm* en bleef de aandacht voor burgerschapsonderwijs persoonsafhankelijk: “Hoe belangrijk vind jij het dat seksuele diversiteit goed besproken wordt? Mensen uit reformatorische kringen, ja, dan kan ik me voorstellen dat die daar minder diep op ingaan (R8)”. Ook *modelling* speelde een rol: collega’s vonden burgerschapsonderwijs belangrijk, maar vergaten het snel zonder aansporing: “De bewustheid daarvan moet je onderhouden (R6)”.

Opvallend was de afwezigheid van *ervaren sociale druk* vanuit *ouders*: alle participanten gaven aan dat zij weinig invloed hadden, mede doordat een deel van de leerlingen als alleenstaande minderjarige vreemdeling (AMV) in Nederland verblijft. Wel voelden participanten *druk vanuit de maatschappij* om leerlingen de Nederlandse normen en waarden bij te brengen, vooral rondom thema’s zoals LHBTQI+-rechten:

Ik had in het begin . . . het idee van nou, ik heb een heel mooi Nederlands toverstafje en daarmee sprenkel ik het Nederlanderschap over mijn kindertjes. . . . Nou, ik ben ook wel iets realistischer geworden . . . Ik blijf het zeggen en ik blijf het ook belangrijk vinden, maar tegelijkertijd weet ik wel dat sommige dingen iets hardnekkiger zijn dan dat ik dacht. (R3)

Eigen Effectiviteit en Vaardigheden

Wat betreft *sterkte* noemden participanten een *open houding* en het creëren van een *veilig sociaal klimaat* als belangrijke voorwaarden: “Leerlingen moeten echt voelen dat het kan, dat ze kunnen zijn wie ze zijn en dat ze niet ergens om worden uitgelachen (R9)”. Hun vertrouwen hing hierbij minder af van *kennis* dan van *houding*: “Ik ben niet alwetend. . . . Dan kan ik rustig bij ze aangeven: ik weet het even niet. Ik ga het uitzoeken en ik kom erop terug (R5)”.

Wat betreft *niveau* bleken een open houding en basiskennis echter niet altijd voldoende, vooral bij gevoelige thema’s zoals Palestina/Israël: “Daar zijn hier op school hele sterke meningen over. Ook onder het personeel. En dan moet je ook als personeelslid neutraal kunnen blijven (R8).” Ook het anti-vluchtelingensentiment in Nederland vonden participanten lastig te bespreken, maar wel belangrijk: “We proberen het wel . . . te bespreken, want ze komen er ook mee in aanraking. Dus ja, dan kunnen wij beter zorgen dat ze er iets van weten (R9)”. Pedagogische vaardigheden, het begeleiden van moeilijke gesprekken, en het uitleggen van verschillende perspectieven lijken dus de vaardigheden met het hoogst ingeschatte niveau.

OV2 Realisatie

De inzichten uit OV1 maken duidelijk dat burgerschapsonderwijs breed gedragen wordt. Maar hoe vertaalt dit zich naar de praktijk? **Organisatorisch** verschilde *de structuur van burgerschapsonderwijs* per school: op sommige scholen was één persoon verantwoordelijk, bij andere waren stuurgroepen georganiseerd of een curriculumontwikkelaar aangenomen. Bijna alle onderwijsprofessionals hadden een apart vak burgerschap, behalve R6, die zich bewust was van de risico's: "Het is ook wel risicovol, vind ik, omdat dan iedereen het moet doen. En dan moeten ze het ook echt doen." Sommige participanten gaven aan dat burgerschap expliciet verankerd was in het *schoolbeleid*, wat draagvlak creëerde. De *wettelijke eisen* werden wisselend toegepast: sommigen hielden hier expliciet rekening mee, anderen volgden de zes domeinen uit de LOWAN-handreiking (2026). De kerndoelen zelf werden dus niet altijd als uitgangspunt genomen, mogelijk door het gebrek aan ISK-specifieke kerndoelen, maar er werd wel indirect rekening mee gehouden.

Als versterkende factor werd de school zelf als belangrijke bron van steun ervaren; beschikbare middelen, mogelijkheden voor *professionalisering*, en ruimte in het rooster hadden een positieve invloed: "Als wij weer met de bus naar Den Haag willen . . . om even in de Tweede Kamer te kijken en weer terug, dan zijn er altijd de middelen en in het rooster is er altijd tijd (R3)". De *overheid* werd daarentegen als onvoldoende ondersteunend ervaren: "Als je weet hoe een ISK werkt, dat er constante instroom van leerlingen is en soms ook weer uitstroom . . . dan is [de burgerschapsopdracht] eigenlijk een onmogelijke opdracht (R9)". De hoge verwachtingen voelden oneerlijk zonder bijbehorende ondersteuning. R3 deed daarom een oproep:

Wees dan ook bereid om preventie te geven en deze kinderen ook alle mogelijkheden te bieden om goed, echt goed, onderwijs te krijgen. Dan zul je merken dat zij ontzettend gaan bijdragen aan de maatschappij en dat er ook minder drop-outs zullen zijn.

Didactisch was de onvrede over het gebrek aan gepast lesmateriaal één van de duidelijkste bevindingen:

Het verbaasde me heel erg dat het zo belangrijk gevonden wordt dat nieuwkomers in Nederland een plek vinden en integreren . . . maar vervolgens er geen burgerschapsmethode bestaat op een ISK. Dat is toch juist dé plek waar je dit zou doen? (R10)

Veel participanten gebruikten daarom *zelfgemaakt* of *aangepast lesmateriaal*, aangevuld met *video's* en *gastlessen*, die echter vaak ook nog te talig zijn. LOWAN was

bekend onder de participanten en bijna iedereen had hun *handreiking* voor burgerschapsonderwijs gebruikt, met wisselende tevredenheid: “[Die handreiking] is volgens mij zes pagina’s, die is heel erg open ter interpretatie, en daar leest iedereen iets anders in (R10)”. De online community van LOWAN was bekend, maar werd nauwelijks gebruikt; een adviseur van LOWAN gaf aan dat vooral zichzelf actief posten, en dat zij het vooral zien als hun taak om ISK-onderwijs onder de aandacht te brengen, niet om burgerschapsonderwijs op ISK’s te ondersteunen (LOWAN, persoonlijke communicatie, 15 april 2026). Toch werd er ook tevredenheid geuit: “Het is heel fijn dat het LOWAN . . . een poging doen om een jaarplanning en een poging om een community te maken (R5)”. De *ondersteuning van het Expertisepunt* was bij de meerderheid bekend door bijvoorbeeld de nieuwsbrief, website, en conferentie. Participanten gebruikten deze ondersteuning vooral om meer kennis op te doen, maar de vertaalslag naar de ISK-context ontbrak: “Ik merk wel dat ook het Expertisepunt Burgerschap misschien een beetje worstelt met de speciale ISK-doelgroep (R3)”.

Pedagogisch-relatieve vormden de *culturele achtergronden van leerlingen* een belangrijke uitdaging: diepgewortelde normen en waarden konden botsen met de burgerschapsopdracht. Hier werd rekening mee gehouden door bepaalde aanpassingen, bijvoorbeeld bij seksuele voorlichting: “In de Nederlandse klas zijn er best wel expliciete plaatjes. Dat doen wij niet. Wij doen alleen maar tekeningen en we bouwen het heel rustig op . . . En je houdt echt wel rekening met de gevoeligheden (R7)”. *Verschillen in taal- en kennisniveau* vormden een tweede uitdaging: sommige leerlingen hadden nooit eerder onderwijs gevolgd:

Wij hebben maar twee jaar om in te halen wat alle kinderen in Nederland al een hele basisschoolperiode hebben gehad en ook al jaren krijgen op het voortgezet onderwijs. Het is gewoon niet eerlijk. . . Bij ons komen ze echt uit dictaturen en ze praten geen Nederlands en het is toch wel echt de bedoeling dat ze hun waffel houden op 4 mei om 8 uur. (R3)

Daar bovenop komt de uitdaging van verschillende taalniveaus in één klas:

Dat betekent dat er in één lokaal leerlingen zitten die nu A1-taal leren, maar ook leerlingen die A2 leren. En in dit jaar hebben we ook groepen met B1-niveau. Het is ook een groot verschil en dat was een beetje moeilijk. (R1)

Docenten moeten hierdoor voortdurend differentiëren, wat de werkdruk verhoogt.

Ook het *gebrek aan een sociaal netwerk*, bijvoorbeeld doordat leerlingen niet mogen werken, betekende dat informele leermomenten voor burgerschapsvorming ontbraken.

OV3 Ondersteuningsbehoeften

Organisatorisch was de meest genoemde behoefte *uitwisseling* met collega's van andere ISK-scholen: "Dat is superfijn dat je met burgerschapsdocenten van ISK's bij elkaar kan komen, letterlijk, en kan vragen, hoe doe jij dit en dat? Of wat zijn jouw dilemma's? Hoe lossen jullie dit op? (R3)". Ideeën over de invulling hiervan verschilden van lesbezoeken tot leernetwerken en een landelijke expertisegroep. Deze behoefte hing samen met de heterogeniteit tussen ISK-scholen, die de behoefte aan afstemming vergrootte: "Wie gaat wat doen? En waar liggen de rollen tussen verschillende organisaties? (R10)". Deze vragen zijn vooralsnog onbeantwoord, wat het belang van dit onderzoek pijnlijk duidelijk maakt. De aanbevelingen in het volgende hoofdstuk zijn een eerste aanzet om deze uitdagingen aan te pakken.

Didactisch had een meerderheid behoefte aan een ISK-specifieke *methode*, als houvast voor zowel docent als leerling: "Als ik dat eenmaal heb, zou het ook veel meer structuur en rust in mijn lessen kunnen geven . . . Ik merk wel dat de kinderen hier het heel fijn vinden om uit hun werkboek te werken (R3)". Deze behoefte werd echter beperkt door barrières voor ontwikkeling: de ISK-doelgroep is relatief *klein* en *divers in taal- en kennisniveau*, wat ontwikkeling van lesmateriaal duur en ingewikkeld maakt: "Dan zou je voor die kleine doelgroep die het al is, ook nog drie verschillende niveaus . . . moeten leveren als uitgever (R2)". Ook de *verschillen tussen ISK-scholen* speelden een rol: "De ene ISK maakt gebruik van een soort basisschoolmodel, waarin één docent alle lessen geeft aan één klas. Wij werken met vakdocenten. Dus daarin zit per ISK ook gewoon nog heel veel verschil, waardoor er geen eenduidige aanpak is (R5)". Dit verklaart mogelijk waarom de behoefte aan uitwisseling groter leek dan aan een burgerschapsmethode.

Pedagogisch-relatieveel wezen participanten op een behoefte die verder ging dan praktische ondersteuning: meer *representatie* en *duidelijkheid* over wat er aan het eind van hun schooltijd van ISK-leerlingen wordt verwacht, bijvoorbeeld via ISK-specifieke kerndoelen:

Ik denk dat dat voor de ISK-docent burgerschap belangrijk is, . . . , dat die een stip op de horizon heeft van, hé, mijn leerlingen, daarvan wordt dit verwacht, op het moment dat zij dadelijk in het reguliere onderwijs komen. (R2)

Discussie

Dit onderzoek had als doel inzicht te krijgen in de werkzame elementen en randvoorwaarden bij de uitvoering van burgerschapsonderwijs op ISK-scholen en het formuleren van implicaties voor de ondersteuning van ISK-onderwijsprofessionals.

OV1 Houding

Attitude

De verwachting dat docenten met een sterker ervaren *belang* burgerschapsonderwijs actiever integreren (Cassar et al., 2023) wordt bevestigd door de bevindingen: de participanten beschouwen burgerschapsonderwijs als een kerntaak van de ISK en zijn hier actief mee bezig. Ook de verwachting over de *omschrijving*, dat burgerschapsonderwijs voor participanten vooral samenhangt met kennismaking met de Nederlandse cultuur (Callahan et al., 2008), wordt bevestigd. Hierdoor kunnen de kerndoelen echter op de achtergrond raken. Een mogelijke verklaring hangt samen met de bevindingen bij OV2: de tijdsdruk die ISK-onderwijsprofessionals ervaren om alles aan bod te laten komen, kan ervoor zorgen dat ze prioriteit geven aan integratie. Dit lijkt versterkt te worden door de *ervaren sociale druk* vanuit de maatschappij die participanten voelen om leerlingen de Nederlandse normen en waarden bij te brengen, wat erop wijst dat de omschrijving van burgerschapsonderwijs niet alleen voortkomt uit de attitude van docenten zelf, maar ook uit externe verwachtingen.

Ervaren Sociale Invloed

De verwachting dat *ervaren sociale steun* vanuit een ondersteunde schoolcultuur en breed gedragen schoolvisie het burgerschapsonderwijs versterkt (Aldridge & Fraser, 2016; Cassar et al., 2023; Schipper et al., 2020) wordt bevestigd. Participanten die burgerschapsonderwijs verankerd zien in het schoolbeleid voelen zich meer ondersteund. Dit ligt in lijn met de bestaande literatuur over het belang van de schoolcultuur voor de burgerschapsopdracht (Expertisepunt Burgerschap, z.d.-c; Stichting School & Veiligheid, z.d.). Toch blijft de *ervaren sociale norm* persoonsafhankelijk, wat aansluit bij Aldridge en Fraser (2016), die erop wijzen dat een positieve schoolcultuur alleen effectief is als deze ook vertaald wordt naar concrete verwachtingen. Dit sluit ook aan bij de verwachting over de positieve invloed van *modelling* (Coopmans et al., 2020), wat ook bevestigd wordt.

De verwachting dat *ervaren sociale druk* vanuit ouders zou leiden tot vermijding van onderwerpen werd gedeeltelijk bevestigd; hoewel ouders nauwelijks een directe rol spelen, beïnvloeden de culturele achtergronden van leerlingen wél hoe bepaalde onderwerpen besproken worden. Opvallender is de ervaren maatschappelijke druk om leerlingen de Nederlandse normen en waarden bij te brengen, zonder passende ondersteuning hiervoor: een schrijnende discrepantie tussen hoge verwachtingen en beperkte middelen, die ook uit de resultaten bij OV2 naar voren komt.

Eigen Effectiviteit en Vaardigheden

De verwachting dat een hogere *sterkte* leidt tot minder handelingsverlegenheid (Khanshan & Youesfi, 2020; Lipka et al., 2025; Ministerie van Onderwijs, Cultuur, en Wetenschap, 2026; Reynolds et al., 2020), komt amper terug in de bevindingen: participanten tonen weinig handelingsverlegenheid, juist ook bij moeilijke onderwerpen. Dit wijst erop dat een sterke intrinsieke motivatie, zoals zichtbaar bij het ervaren belang binnen attitude, een lage sterkte gedeeltelijk kan compenseren, een bevinding die past bij het ASE-model waarin determinanten elkaar onderling beïnvloeden en die in deze context extra belangrijk lijkt.

Opvallend is ook dat participanten relationele vaardigheden zoals een open houding en een veilig klasklimaat centraal stellen wat betreft *niveau*, in plaats van het omgaan met uiteenlopende perspectieven en het begeleiden van moeilijke gesprekken. Toch lijken deze verbonden: de verwachte vaardigheden zijn voorwaarden voor het creëren van een veilig klasklimaat. Dit is mogelijk te verklaren door de heftige ISK-context: een klas met leerlingen met traumatische ervaringen vraagt om extra aandacht voor een veilig klimaat en vertrouwen (Pharos, 2017), wat het hoge ingeschatte niveau van relationele vaardigheden verklaart. De verwachting dat docenten een stevige kennisbasis noodzakelijk achten werd niet bevestigd; in de ISK-context is een stevige kennisbasis geen prioriteit binnen sterkte, aangezien kennis opgezocht kan worden wanneer nodig.

OV2 Realisatie

Organisatorisch wordt de verwachting dat ISK-scholen burgerschap door het hele onderwijs heen integreren (Schulz et al., 2023) niet bevestigd: de meeste participanten hebben juist een apart vak burgerschap. Wel worden de kerndoelen weinig als uitgangspunt gehanteerd; docenten lijken pragmatische keuzes te maken op basis van wat haalbaar en relevant is, waarbij de zes domeinen van LOWAN (2026) als praktischer kader dienen. Deze resultaten roepen een vraag op: hanteren onderwijsprofessionals wel dezelfde definitie van burgerschapsonderwijs als de Rijksoverheid en moet die definitie niet beter worden afgestemd op de ISK-realiteit? Het antwoord op de eerste vraag lijkt nee te zijn; ISK-professionals focussen meer op kennismaken met de Nederlandse cultuur en steken burgerschapsonderwijs dus op een meer basaal niveau in, wat aansluit bij de bevinding bij attitude dat de omschrijving van burgerschapsonderwijs voor participanten vooral hierom draait. Dit komt niet voort uit onwil, maar uit praktische overwegingen: ISK-professionals voelen zich niet voldoende ondersteund, hebben te weinig tijd, en werken met leerlingen zonder basiskennis. Het lijkt dus logischer om de kerndoelen aan te passen aan deze realiteit dan om ISK-professionals te vragen zich aan te passen aan de kerndoelen; dit kan niet zonder gepaste ondersteuning en voldoende onderwijstijd.

De verwachting dat interne schoolsteun een versterkende factor is (Aldridge & Fraser, 2016; Cassar et al., 2023; Schipper et al., 2020), wordt bevestigd. De verwachting dat overheidsondersteuning ook een versterkende factor is, klopt echter niet: participanten ervaren juist druk vanuit de overheid zonder bijbehorende ondersteuning, wat aansluit bij de conclusies van Paul (2025) over de druk die het ontbreken van nieuwkomersonderwijs in de wet legt op docenten en schoolleiders.

Didactisch wordt de verwachting dat ISK-onderwijsprofessionals een structureel gebrek aan passend lesmateriaal ervaren (NKO, 2024) breed bevestigd, wat leidt tot veel zelfontwikkeld en aangepast lesmateriaal. Hoewel dit blijkt geeft van betrokkenheid, kost het veel tijd en leidt het tot grote variatie tussen scholen. De meningen over het Expertisepunt komen overeen met de verwachting dat participanten verbeterpunten zien voor haar ondersteuning. Wel werd er meer kritiek geuit op LOWAN dan verwacht, wat aansluit bij LOWAN's eigen erkenning dat burgerschapsonderwijs niet hun primaire focus is (LOWAN, persoonlijke communicatie, 15 april 2026).

Pedagogisch-relatieve wordt de verwachting dat tijdsdruk een grote barrière is bevestigd (Van den Heuvel & De Vroome, 2023), evenals de verwachting dat kennis- en taalbarrières grote belemmeringen vormen (NKO, 2024). Beide barrières versterken elkaar: differentiëren in een klas met uiteenlopende taalniveaus kost extra onderwijstijd, wat ook de benodigde aandacht voor leerlingen onder druk zet, die bij eigen effectiviteit en vaardigheden juist als belangrijke voorwaarde naar voren kwam.

OV3 Ondersteuningsbehoeften

Organisatorisch wordt de verwachting dat ondersteuningsbehoeften per onderwijsprofessional verschillen (Expertisepunt Burgerschap, z.d.-b) deels bevestigd; hoewel de behoefte aan uitwisseling en een ISK-methode breed gedeeld wordt, zijn er nuanceverschillen in de gewenste uitvoering. De opvallendste bevinding is de behoefte aan uitwisseling met collega's van andere ISK-scholen, wat aansluit bij de bevinding bij OV2 dat structuur en aanpak sterk verschillen tussen scholen: juist die heterogeniteit lijkt de behoefte aan afstemming te versterken.

Didactisch wordt de verwachting dat ISK-onderwijsprofessionals meer behoefte hebben aan praktische ondersteuning dan aan professionalisering deels bevestigd, maar wordt genuanceerd door de behoefte aan uitwisseling, wat praktische ondersteuning en professionalisering combineert. De grote behoefte aan een ISK-specifieke methode hangt samen met het bij OV2 geconstateerde gebrek aan passend lesmateriaal: doordat ISK-professionals genooddaakt zijn zelf materiaal te ontwikkelen, ontstaat er ook behoefte aan

uitwisseling over wat werkt. Didactische en organisatorische ondersteuningsbehoeften lijken dus niet los te staan, maar elkaar te versterken.

Pedagogisch-relatieve komt een onverwachte behoefte naar voren: erkenning en duidelijkheid over wat van zowel ISK-professionals als ISK-leerlingen verwacht mag worden. Deze behoefte lijkt samen te hangen met de bij OV2 besproken kloof tussen de definitie van burgerschapsonderwijs van de Rijksoverheid en de praktijk van ISK-scholen: zonder een passend wettelijk kader blijft het onduidelijk waaraan docenten moeten voldoen. Ook belemmeringen als een laag taal- en kennisniveau en structurele verschillen tussen ISK's, die van tevoren niet verwacht werden maar in de interviews wel veel naar voren kwamen, onderstrepen dat lesmateriaal moet aansluiten bij de leerlingpopulatie.

Wanneer de bevindingen naast elkaar worden gelegd, wordt een duidelijk patroon zichtbaar: de gedragsdeterminanten opereren niet onafhankelijk van elkaar, maar versterken en compenseren elkaar, zoals het ASE-model van De Vries et al. (1988) ook al stelde. Een sterke attitude lijkt de andere determinanten te kunnen compenseren: onderwijsprofessionals die burgerschapsonderwijs belangrijk vinden, geven het ook zonder positieve sociale normen en gepaste ondersteuning. Dit kan verklaard worden door de intensiteit van de ISK-context: onderwijsprofessionals zonder intrinsieke motivatie zullen eerder uitwijken naar andere onderwijssectoren.

Tegelijkertijd legt dit onderzoek zwakke schakels bloot. Er is weinig duidelijkheid over welke vaardigheden noodzakelijk zijn voor eigen effectiviteit in deze context, wat de ingeschatte moeilijkheidsgraad eerder vergroot dan verkleint. Verder belemmert het gebrek aan ondersteuning het gewenste gedrag, en blijkt uit OV3 dat ISK-professionals dit zelf ook zo ervaren: hun grootste behoefte ligt niet bij kennis of motivatie, maar bij organisatorische en didactische randvoorwaarden om hun al aanwezige attitude en eigen effectiviteit daadwerkelijk om te zetten in het gewenste gedrag. De drie onderzoeksvragen lijken sterk met elkaar verweven: een positieve attitude vormt een noodzakelijke maar onvoldoende voorwaarde voor realisatie, en de ondersteuningsbehoeften zijn een voorbeeld van de omgevingsfactoren die realisatie in de weg staan. Zoals De Vries et al. (1988) al beschreven, werkt het ASE-model interactief: investeren in omgevingsfactoren versterkt ook de andere determinanten, een implicatie die doorwerkt in de aanbevelingen die verderop in deze sectie worden gedaan.

Dit onderzoek laat zien dat ISK-onderwijsprofessionals burgerschapsonderwijs beschouwen als een essentieel onderdeel van hun werk en een belangrijke bijdrage aan de integratie van jonge nieuwkomers, niet alleen als een wettelijke verplichting. Tegelijkertijd

staan ze voor complexe uitdagingen: het gebrek aan passend lesmateriaal (NKO, 2024) en onvoldoende structurele ondersteuning (Paul, 2025) maken het geven van burgerschapsonderwijs in de specifieke ISK-context ingewikkeld en sterk afhankelijk van de individuele onderwijsprofessional. Toch tonen deze onderwijsprofessionals grote betrokkenheid en passie voor hun leerlingen, waarbij collegiale steun en een veilige schoolcultuur belangrijke versterkende factoren zijn (Aldridge & Fraser, 2016; Cassar et al., 2023; Schipper et al., 2020).

Limitaties en Sterktes

Allereerst is er sprake van een kleine steekproef van tien participanten van negen scholen. Statistische generalisatie naar alle 100+ ISK-scholen is daarmee niet mogelijk, maar dit was ook niet het doel: in plaats daarvan is gestreefd naar communicatieve generalisatie (Smaling, 2009): bevindingen die herkenbaar en overdraagbaar zijn voor anderen in vergelijkbare contexten. Door variatie in regio en onderwijservaring is geprobeerd de diverse ISK-context zo goed mogelijk te weerspiegelen.

Daarnaast kan er sprake zijn van selectiebias: participanten geworven via netwerken rondom het Expertisepunt zijn mogelijk bovengemiddeld bekend met deze organisatie, en het zelfselectieproces heeft waarschijnlijk geleid tot een groep die bovengemiddeld geïnteresseerd is in burgerschapsonderwijs. Waarschijnlijk zijn onderwijsprofessionals met andere perspectieven ondervertegenwoordigd. Bij vervolgonderzoek kunnen deze limitaties deels worden ondervangen door alle ISK-scholen in Nederland te benaderen en een meer representatieve steekproef te hanteren. Verder richtte dit onderzoek zich uitsluitend op onderwijsprofessionals en zijn er alleen interviews gedaan, waardoor de resultaten gebaseerd zijn op zelfrapportage en er een verschil kan bestaan tussen de ervaringen van de participanten en de feitelijke lespraktijk (Creswell & Poth, 2018).

Belangrijke sterktes zijn de doelgerichte steekproef met maximale variatie, wat de overdraagbaarheid van de bevindingen vergroot (Patton, 2002), de achtergrondgesprekken met vier expertorganisaties die de bevindingen in een bredere context plaatsen, en de zorgvuldige dataverzameling met ruimte voor verdieping en doorvragen, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid en diepgang van de kwalitatieve data (Patton, 2002). Dit werd verder versterkt door de iteratieve opzet. Daarnaast biedt de kwalitatieve insteek, met ruimte voor de verhalen en ervaringen van participanten, inzicht in nuances en samenhang tussen determinanten, die met kwantitatief onderzoek niet verder uitgediept zouden kunnen worden. Als eerste verkenning van dit onderbelichte onderwerp biedt het onderzoek zo een waardevolle basis voor vervolgonderzoek en praktijkontwikkeling.

Implicaties

Dit onderzoek had als doel om meer inzicht te krijgen in de ervaringen en ondersteuningsbehoeften van ISK-onderwijsprofessionals rondom burgerschapsonderwijs, om zo bij te dragen aan betere ondersteuning voor deze onderbelichte doelgroep. Op basis van de resultaten worden aanbevelingen gedaan voor praktijkorganisaties, beleidsmedewerkers, en vervolgonderzoek. Ook zijn er specifieke aanbevelingen gedaan aan het Expertisepunt, de opdrachtgever in dit onderzoek, die zijn opgenomen in een adviesrapport.

Praktijkorganisaties

De behoefte aan uitwisseling tussen ISK-onderwijsprofessionals is groot, maar wordt onvoldoende ingevuld. Organisaties zoals LOWAN en het Expertisepunt kunnen hier een actieve rol in spelen door leernetwerken of landelijke expertisegroepen op te zetten voor burgerschapsonderwijs op de ISK. Het Expertisepunt biedt al leernetwerken rondom specifieke onderwerpen, waarbij scholen samen met een expert praktische instrumenten ontwikkelen (Expertisepunt Burgerschap, z.d.-d); een vergelijkbaar leernetwerk voor ISK-scholen is een logische vervolgstap.

Een leernetwerk biedt ook kansen voor een tweede behoefte: een methode of lespakket specifiek voor de ISK-doelgroep. Tijdens een leernetwerk kunnen ISK-onderwijsprofessionals samen aan de slag met het ontwikkelen van lesmateriaal. Ook zou het bundelen en toegankelijk maken van bestaand lesmateriaal, bijvoorbeeld via de community van LOWAN, een belangrijke stap kunnen zijn. Daarbij is het van belang de bestaande kennis van onderwijsprofessionals te benutten en bottom-up te werken, wat leidt tot effectievere interventies (Van Yperen et al., 2017). Zo gaf één van de participanten aan al voor diens school bezig te zijn met het ontwikkelen van een methode en dat te willen delen met andere ISK's; dit zou een belangrijke eerste stap kunnen zijn in het beter ondersteunen van ISK-professionals.

Beleid

Ook in de overheid leeft een bredere discussie over de positie van nieuwkomersonderwijs in het Nederlandse onderwijsstelsel: een beleidsmedewerker nieuwkomersonderwijs van OCW benadrukt het belang van het structureel inbedden van het nieuwkomersonderwijs in de wet (Ministerie van OCW, persoonlijke communicatie, 8 juni 2026) en legt uit dat OCW momenteel gesprekken voert met betrokken partijen. In september 2026 wordt een Kamerbrief van de staatssecretaris van Onderwijs en Emancipatie verwacht met de kaders van mogelijke wetgeving, die naar verwachting in het najaar van 2026

besproken wordt in de Tweede Kamer. Er zijn echter nog geen plannen voor ISK-specifieke kerndoelen, terwijl participanten hier wel behoefte aan hadden. Een inspecteur van de Onderwijsinspectie geeft aan dat de specifieke schoolcontext wordt genomen in de beoordeling; ISK-scholen kunnen dus hun burgerschapsonderwijs inrichten op een manier die past bij hun leerlingpopulatie (Inspectie van het Onderwijs, persoonlijke communicatie, 3 juni 2026). Ten slotte is er ook behoefte aan meer coördinatie tussen de verschillende organisaties die actief zijn op het snijvlak van nieuwkomersonderwijs en burgerschap. Een landelijke coördinator burgerschapsonderwijs ISK zou verschillende partijen kunnen samenbrengen, de ontwikkeling van lesmaterialen kunnen aansturen en als aanspreekpunt kunnen fungeren voor ISK-scholen.

Onderzoek

Dit onderzoek is een eerste verkenning van een vrijwel onbelicht terrein. Allereerst is er onderzoek nodig naar de ervaringen van leerlingen zelf, omdat de effectiviteit van burgerschapsonderwijs voor jonge nieuwkomers afhangt van de verbinding met hun leefwereld (Banks, 2024; Callahan et al., 2024). Daarnaast is vervolgonderzoek nodig naar de effectiviteit van werkvormen in de ISK-context: hoewel onderzoek is gedaan naar de effectiviteit van participatieve werkvormen in het reguliere onderwijs (Geboers et al., 2013), is onbekend of dit ook geldt in een context met taal- en kennisbarrières. Ook relevant is onderzoek naar welke elementen en randvoorwaarden ondersteuning voor ISK-scholen daadwerkelijk effectief maken, zodat toekomstige ontwikkeling van methodes en beleid hierop kan worden gebaseerd. Ook een vergelijkend onderzoek tussen gespecialiseerd onderwijs (GO) en ISK-scholen kan interessante bevindingen opleveren; beide scholen hebben te maken met een specifieke doelgroep met afwijkende behoeftes, wat in het GO-onderwijs heeft geleid tot specifieke kerndoelen waarvoor het belang van flexibiliteit en een gedifferentieerde aanpak zelfs specifiek wordt genoemd (SLO, 2025-b). Ten slotte kan vergelijkend onderzoek met andere landen concrete aanknopingspunten bieden; Crul et al. (2019) lieten al zien dat de inrichting van nieuwkomersonderwijs grote gevolgen heeft voor de integratie van leerlingen.

Conclusie

ISK-onderwijsprofessionals zijn betrokken en gemotiveerd, maar kunnen burgerschapsonderwijs niet alleen structureel vormgeven. Met gerichte ondersteuning, zoals meer uitwisselingsmomenten, specifiek lesmateriaal en meer erkenning, kan dit wel. Uiteindelijk gaat het om meer dan onderwijskwaliteit; het biedt een eerlijke kans op integratie aan kinderen die veel hebben meegemaakt en vooral een nieuw leven op willen bouwen. De

bal ligt nu bij praktijkorganisaties, beleidsmakers, en onderzoekers. Want, zoals één van de participanten treffend zei: ook deze kinderen verdienen goede boeken.

AI-Rapport

Ik heb twee AI-modellen gebruikt tijdens het schrijven van mijn thesis: Ecosia AI en Claude. Ik heb AI op verschillende manieren gebruikt. Zo heb ik het gebruikt om meer bronnen te vinden over burgerschapsonderwijs op ISK-scholen, omdat ik zelf moeite had om met bijvoorbeeld Google Scholar en Worldcat literatuur hierover te vinden. Ook heb ik AI gevraagd om te kijken welke landen goede vergelijkingen zouden zijn met Nederland op dit gebied, om vervolgens hier literatuur over te kunnen zoeken. Ook heb ik het vaker gebruikt ter inspiratie, bijvoorbeeld voor de titel van mijn thesis of de opbouw van de methodesectie. Ten slotte heb ik het voor sommige onderdelen gebruikt om mijn tekst in te korten, aangezien ik het zelf moeilijk vond om te zien welke onderdelen geschrapt konden worden.

Ik heb mijn thesis helemaal zelf geschreven. De antwoorden die ik van AI heb gekregen, heb ik alleen gebruikt ter inspiratie. Daarna heb ik alle tekst zelf geschreven en de literatuur zelf opgezocht, gecontroleerd, en toegepast op mijn scriptie. Ook heb ik de ideeën van AI over het inkorten van mijn thesis niet klakkeloos overgenomen, maar gebruikt om zelf ideeën op te doen over woorden of paragrafen die ingekort of weggelaten konden worden.

Hieronder staan een aantal prompts die ik heb gebruikt:

- “Ik moet de bullets voor mijn onderzoeksvragen verwijderen, kan jij een voorbeeld maken van hoe dat eruit zou zien?”
- “Kan je wetenschappelijke bronnen vinden over het gebrek aan tijd binnen het Nederlandse onderwijs?”
- “Kan je advies geven over hoe ik deze sectie kan inkorten tot 500 woorden?”
- “Kan je de relatie tussen randvoorwaarden en omgevingsfactoren uitleggen in het ASE-model?”
- “Kan je voorbeelden geven hoe ik dit stuk tekst met 300 woorden kan inkorten?”
- “Kan je een opzet maken voor hoe een discussie hoofdstuk in een thesis eruitziet?”
- “Kan je een overzicht maken met de belangrijkste (bestaande!) academische/wetenschappelijke artikelen over het ISK-onderwijs in Nederland?”

Literatuurlijst

- Aldridge, J.M., & Fraser, B.J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environment Research* 19, 291–307. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Banks, A. M. (2024). Constructing effective civic education for noncitizen students. *Daedalus*, 153(4), 302–319. https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1162/daed_a_02117
- Berman, I. (2023). Just like any student: Facilitating factors for the transition from international connection classes (ISK) to Dutch secondary education. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 32(2), 45-58. DOI: [10.54431/jsi.766](https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.54431/jsi.766)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Callahan, R. M., Muller, C., & Schiller, K. S. (2008). Preparing for citizenship: Immigrant high school students' curriculum and socialization. *Theory and Research in Social Education*, 36(2), 6–31. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1080/00933104.2008.10473365>
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 233–263. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1080/00933104.2022.2163948>
- 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), 47-75. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.3390/socsci9090157>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design* (4th ed.). Sage.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, O., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., Schneider, J., & Shuayb, M. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Turkey.

- Comparative Migration Studies*, 7(10). <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- De Groot, I., Van den Berg, B., Leijgraaf, M., & Ten Kate, L. (2019). Bonding in Newcomer Education: An Empirical Exploration. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 89–110. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.7>
- De Groot, I., Leijgraaf, M., & Van Dalen, A. (2023). Towards culturally responsive and bonding-oriented teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 121, Article 103953. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103953>
- De Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: The third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research*, 3(3), 273–282. <http://www.jstor.org/stable/45111167>
- De Winter, M. (2024). *Medemenselijk opvoeden*. Uitgeverij SWP.
- Dees, M. (z.d.). *Burgerschap*. Nationaal Kennisinstituut Onderwijs. Geraadpleegd op 23 maart 2026 van <https://www.onderwijskennis.nl/burgerschap>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.
- Divosa. (z.d.) *Internationale schakelklas (isk)*. Geraadpleegd op 1 april 2026, van <https://www.divosa.nl/publicaties/jongeren-en-inburgering-onderwijs-voorop/onderwijs/internationale-schakelklas-isk>
- Expertisepunt Burgerschap. (z.d.-a). *Over ons*. Geraadpleegd op 10 april 2026, van <https://www.expertisepuntburgerschap.nl/over-ons/>
- Expertisepunt Burgerschap. (z.d.-b). *Missie: visie & leerdoelen*. Geraadpleegd op 13 juni 2026, van <https://www.expertisepuntburgerschap.nl/voortgezet-onderwijs/beleid-en-regelgeving/missie-visie-leerdoelen/>
- Expertisepunt Burgerschap. (z.d.-c). *Schoolklimaat: de school als oefenplaats*. Geraadpleegd op 1 juni 2026, van <https://www.expertisepuntburgerschap.nl/voortgezet-onderwijs/beleid-en-regelgeving/schoolklimaat-de-school-als-oefenplaats/>.
- Expertisepunt Burgerschap. (z.d.-d). *Leernetwerken*. Geraadpleegd op 11 juni 2026, van <https://www.expertisepuntburgerschap.nl/leernetwerken/>
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Gorghiu, G., Sherborne, T., Kowalski, R., Vives-Adrián, L., & Ribeiro, S. (2024). Enhancing teachers' self-efficacy supported by coaching in the content of open schooling for

- sustainability. *Sustainability*, 16(22), Article 10131.
<https://doi.org/10.3390/su162210131>
- Inspectie van het Onderwijs. (2026). *De Staat van het Onderwijs 2026*. Geraadpleegd op 2 mei 2026, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/2026/04/15/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2026>
- Leeman, Y. & Van Koeven, E. (2018), New immigrants: An incentive for intercultural education?. *Education Inquiry*, 10(3), 189-207.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1541675>
- Lipka, O., Bufman, A., Shaul, S., & Katzir, T. (2025). Transforming teacher knowledge to practice: Exploring the impact of a professional development model on teachers' literacy instruction and self-efficacy. *Education Sciences*, 15(9), Article 1230.
<https://doi.org/10.3390/educsci15091230>
- Liu, J., Wang, K., & Pan, Z. (2025). The effectiveness of professional development in the self-efficacy of in-service teachers in STEM education: A meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 15(10), Article 1364. <https://doi.org/10.3390/bs15101364>
- LOWAN. (z.d.). *Burgerschap*. <https://www.lowan.nl/vo/vakgebieden-isk/burgerschap-op-de-isk/>
- LOWAN. (2026). *Handreiking: conceptkerndoelen & inhoud en burgerschap op de ISK*. Geraadpleegd op 20 mei 2026, van <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2026/03/2026-herziene-handreiking-burgerschap-isk-versie-2.0.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2026). *Burgerschapsonderwijs in ontwikkeling: Wetsevaluatie van de verduidelijkte burgerschapsopdracht*. Geraadpleegd op 20 april 2026, van <https://open.overheid.nl/documenten/3e3a3f14-a190-4a2e-acb7-70f2499242d0/file>
- Mogutov, M. & Wansink, B. (2023). *Dealing with parents when teaching sensitive and controversial issues- A guide for teachers*. EuroClio.
<https://euroclio.eu/resource/dealing-with-parents-when-teaching-sensitive-and-controversial-issues/>
- NEO. (z.d.). *Burgerschap ISK*. Geraadpleegd op 13 juni 2026, van <https://uitgeverijneo.nl/neoisk?srsId=AfmBOopGoGQxuiKPlirZF5yR9ukKLrAjpEe40DxHaLi-pNRM6AjLmps1>
- Nationaal Kennisinstituut Onderwijs. (2024). *In hoeverre moet een mentor van een ISK-klas beschikken over andere competenties dan een mentor in het regulier onderwijs, met name wat betreft bevordering van het groepsproces en de individuele ondersteuning*

- van NT2-leerlingen? In hoeverre is het gebruik van de huidige instrumenten en materialen daarbij effectief? Geraadpleegd op 25 mei 2026, van https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-378_0.pdf
- Nuffic. (z.d.). *Definities burgerschap en wereldburgerschap*. Geraadpleegd op 23 maart 2026, van <https://www.nuffic.nl/definities-burgerschap-en-wereldburgerschap>
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2015). *Immigrant students at school: easing the journey towards integration*. OECD Publishing. Geraadpleegd op 2 april 2026, van <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Paul, M. (2025). Een betere start voor kinderen met Nederlands als tweede taal [Kamerbrief]. Geraadpleegd op 13 april 2026, van <https://open.overheid.nl/documenten/b7508f4f-7b9b-4a16-b668-b00089d10483/file>.
- Petit, R., Van Schooten, E., Hermans, A., Elshof, D., Scheltinga, F. (2024). *De leerloopbaan van nieuwkomers in het primair- en voortgezet onderwijs* (1114). Kohnstamm Instituut. <https://www.lowan.nl/wp-content/uploads/2024/01/De-leerloopbaan-van-nieuwkomers-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs.pdf>
- Pharos. (2017). *Handreiking psychische problematiek bij vluchtelingkinderen en -jongeren*. Geraadpleegd op 20 maart 2026, van https://www.pharos.nl/wp-content/uploads/2018/10/psychische_problematiek_bij_vluchtelingkinderen_en-jongeren-handreiking.pdf
- Reynolds, H. M., Silvernell, D., & Mercer, F. (2020). Teaching in an era of political divisiveness: An exploration of strategies for discussing controversial issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(4), 205-212. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1080/00098655.2020.1762063>
- Rijksoverheid. (2021). *Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs*. Geraadpleegd op 23 maart 2026 van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-320.html>
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112–129. <https://doi-org.utrechtuniversity.idm.oclc.org/10.1080/19415257.2019.1634627>

- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge- IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. ICCS. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20113-4>
- SLO. (2025-a). *Basisvaardigheden- burgerschap*. Geraadpleegd op 23 maart 2026, van <https://www.slo.nl/thema/meer/basisvaardigheden/burgerschap/>
- SLO. (2025-b). *Functionele kerndoelen burgerschap*. Geraadpleegd op 21 juni 2026, van <https://open.overheid.nl/documenten/7edf2e15-49cd-4b86-a92e-f33f6c8c3a39/file>
- Smaling, A. (2009). Generaliseerbaarheid in kwalitatief onderzoek. *KWALON*, 14(3), 5-12. <https://doi.org/10.5117/2009.014.003.002>
- Stichting School & Veiligheid. (z.d.). *Sociale veiligheid op school*. Geraadpleegd op 1 juni 2026, van <https://www.schoolenveiligheid.nl/thema/sociale-veiligheid-op-school/>.
- Van den Heuvel, S., & De Vroome, E. (2023). *Werkdruk in het Onderwijs* (Nr. 060.54132.01.01). TNO. Geraadpleegd op 8 juni 2026, van <https://monitorarbeid.tno.nl/publicaties/werkdruk-in-het-onderwijs/>
- Van Yperen, T., Veerman, J. W., & Bijl, B. (2017). Naar meer effect: Resultaatgerichte ontwikkeling van interventies. In: T. Van Yperen (Red.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor resultaatgerichte ontwikkeling van interventies in de jeugdsector* (pp. 17-52). Lemniscaat. https://research.rug.nl/files/53528739/Yperen_ea_2017_Zicht_op_effectiviteit_H1_In_leiding.pdf
- VO-raad. (2025). *Het verhaal achter de cijfers: Sectorrapportage 2025*. Geraadpleegd op 13 april 2026, van https://sectorrapportage.vo-raad.nl/wp-content/uploads/2025/11/Sectorrapportage2025_vo-raad.pdf.
- Wansink, B., Timmer, J., & Bronkhorst, L. (2023). Navigating Multiple Perspectives in discussing Controversial topics: Boundary Crossing in the Classroom. *Education Sciences*, 13(9), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci13090938>
- Wilschut, A., & Nieuwelink, H. (2016). *Definitie van burgerschap*. Hogeschool van Amsterdam, Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding. https://pure.hva.nl/ws/files/4958063/Hes%09sel_Nieuwelink_Definitie_burgerschap.pdf