

Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs

Overzichtsrapport voor het peilingsonderzoek burgerschap einde basisonderwijs

Anne Bert Dijkstra (Universiteit van Amsterdam)

Els Kuiper (Kohnstamm Instituut)

Hessel Nieuwelink (Hogeschool van Amsterdam)

Amsterdam, juni 2018

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Achtergrond, onderzoeksvraag en opzet

Hoofdstuk 2 Kenmerken van effectieve scholen

2.1 Een schooleffectiviteitsmodel burgerschap

2.2 Kenmerken van effectieve scholen in relatie tot cognitieve uitkomsten

2.3 Kenmerken van effectieve scholen in relatie tot niet-cognitieve uitkomsten

Hoofdstuk 3 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs

3.1 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs: resultaten uit reviewonderzoek

3.2 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs: resultaten uit ander onderzoek

Hoofdstuk 4 Conclusies

Bijlage - Enkele opmerkingen over het meten van burgerschapscompetenties

Literatuur

Hoofdstuk 1 - Achtergrond, onderzoeksvraag en opzet

Achtergrond

Deze studie geeft een overzicht van de kennis uit de wetenschappelijke literatuur over kenmerken van scholen die van belang zijn voor de verwerving van burgerschapscompetenties door leerlingen in het basisonderwijs. Een dergelijk overzicht is van belang voor verder onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs.

De aanleiding voor deze studie is het voornemen van de Inspectie van het Onderwijs om de resultaten van burgerschapsonderwijs en de kenmerken van het onderwijsaanbod dat daarvoor van belang is in kaart te brengen. De onderwijsinspectie rapporteert regelmatig over de stand van zaken in het burgerschapsonderwijs, bijvoorbeeld in de jaarlijkse publicaties over de Staat van het Onderwijs. De onderwijsinspectie constateert daarbij al geruime tijd dat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in Nederland stagneert (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2013, 2018). In het laatst verschenen meer omvangrijke onderzoek naar de bevordering van burgerschap door scholen in het basis-, voortgezet, speciaal en middelbaar beroepsonderwijs, komt de onderwijsinspectie opnieuw tot de conclusie dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs verdere ontwikkeling vraagt (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Om een beeld te krijgen van de stand van zaken van het onderwijs in Nederland voert de Inspectie van het Onderwijs periodiek onderzoek uit naar het onderwijsaanbod en de leerresultaten op diverse domeinen. In schooljaar 2019/2020 zal de onderwijsinspectie een dergelijk peilingsonderzoek doen in het basisonderwijs, naar de bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen en de resultaten van dat onderwijs. Het onderzoek waarvan de resultaten hier worden gerapporteerd is een van de beide voorstudies die als voorbereiding op dit peilingsonderzoek naar burgerschap worden uitgevoerd.¹ Een tweede deelstudie betreft een op wettelijke eisen, kerndoelen en curriculumverkenning gebaseerde beschrijving van het domein waarop het burgerschapsonderwijs betrekking heeft (zie Visser, te verschijnen).

Burgerschapsonderwijs

Bevordering van burgerschap, of – zoals in de wet geformuleerd – ‘actief burgerschap en sociale integratie’, is een wettelijke taak van scholen. De overheid omschrijft burgerschap als de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. Sociale integratie heeft betrekking op deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving, in de vorm van sociale participatie, deelname aan de maatschappij en haar instituties en bekendheid met en betrokkenheid bij uitingen van de Nederlandse cultuur. Het kan daarbij gaan om uiteenlopende dimensies (sociaal, maatschappelijk, politiek) en thema’s, die in de naaste omgeving, maatschappij of wereld spelen. En om de opvattingen die mensen er op na houden en de verschillen die zich daarbij voordoen. Zo horen ook (soms: botsende) waarden bij burgerschap.

Deze studie richt zich op burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs. Daaronder wordt zowel het specifiek met dat doel en onder die naam aangeboden onderwijs verstaan, als onderwijs dat daaraan zou kunnen bijdragen, maar niet onder deze naam wordt gegeven. Deze ruime benadering doet recht aan het gegeven dat bevordering van burgerschap op zeer uiteenlopende manieren kan worden aangeboden, en de invulling van burgerschapsonderwijs tevens samenhangt met de situatie waarin de school verkeert,

¹ De studie bouwt voort op de resultaten van een recent afgeronde literatuurstudie op het terrein van burgerschapsonderwijs (Nieuwelink e.a., 2016) die in opdracht van NWO werd uitgevoerd.

bijvoorbeeld wat betreft de leerlingenpopulatie of de visie op burgerschap en de invulling die de school daaraan geeft. Het afzien van een specifieke bepaling van wat onder burgerschap verstaan zou moeten worden, sluit bovendien aan bij de grote mate van autonomie die scholen op dit terrein genieten en de open formulering van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap.

Om niettemin tot een afbakening te komen kan bij bevordering van burgerschap aan de volgende domeinen worden gedacht. Burgerschap gaat over het samenleven van mensen, in alle verbanden (anders dan gezin en familie) waarin ze leven. Dat 'samenleven' verwijst naar de manieren waarop mensen zich tot andere mensen, tot gemeenschappen en tot instituties verhouden. Dat maakt al direct duidelijk dat thema's zoals diversiteit en omgaan met verschillen, het nemen van besluiten, en sociale samenhang en participatie nauw met het begrip burgerschap verbonden zijn. Burgerschap gaat in essentie over hoe op een goede manier om te gaan met andere mensen: in het 'klein' in de relatie met anderen en in het 'groot' in de samenleving in het algemeen, zoals in de publieke ruimte, de democratie en politiek en met de overheid. Anders gezegd: het gaat erom dat burgers met verschillende achtergronden en visies vreedzaam samenleven. Dat betekent dat ook onderwerpen zoals besluitvorming, democratische houdingen en vaardigheden, en basale waarden een belangrijke rol spelen (Eidhof et al., 2016; Nieuwelink et al., 2018; Shils, 1991; Van Gunsteren, 1998).

Bezien vanuit het perspectief van leerlingen gaat het dan om het vermogen uiteenlopende sociale 'taken' succesvol uit te voeren, die globaal samengevat kunnen worden als omgaan met verschillen, omgaan met conflicten, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. Daarbij zijn zowel kennis en vaardigheden als houdingen van belang (vgl. Geijssel et al., 2013). Bij burgerschapsonderwijs gaat het om de activiteiten en kenmerken van de school die bijdragen aan de verwerving van de burgerschapscompetenties van leerlingen.

Burgerschapscompetenties

Door tegen deze achtergrond daar ook de beoogde resultaten bij te betrekken, kan het begrip burgerschapsonderwijs nog wat verder worden toegespitst. Het betreft dan de sociale en maatschappelijke competenties die scholen leerlingen meegeven, bestaande uit de kennis, vaardigheden en houdingen die bijdragen aan realisering van individuele doelen en die effect hebben op het samenleven van mensen. Voor dit geheel aan kennis, houdingen en vaardigheden, en het vermogen om deze op adequate manier in te zetten, gebruiken we in deze studie het begrip 'burgerschapscompetenties' - kort gezegd: het vermogen van mensen om uiteenlopende sociale rollen met succes te vervullen (vgl. Dijkstra, 2012). Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen interpersoonlijke competenties (gericht op de omgang met anderen, zoals omgangsvormen, communicatieve vaardigheden enz.) en maatschappelijke competenties, die nodig zijn voor succesvolle omgang met de 'collectieve ander' in een vrije, democratische samenleving (zoals kennis van de samenleving, een democratische houding of het vermogen om te gaan met verschillen)(vgl. Ten Dam & Volman, 2007). Intra-persoonlijke competenties (zoals zelfkennis, zelfrespect en zelfregulatie, ook wel aangeduid als sociaal-emotionele ontwikkeling) rekenen we, hoewel belangrijk ook in de voorwaardelijke sfeer, niet tot burgerschapscompetenties.

De bijdrage van de school

Scholen kunnen de burgerschapscompetenties van leerlingen op uiteenlopende manieren bevorderen. Hoewel het inzicht in de manier waarop scholen dat doelgericht en effectief kunnen doen nog beperkt is (Dijkstra, 2012) kan vooralsnog worden geconcludeerd dat daarbij niet zozeer aan één vak of aanpak moet worden gedacht. Zoals verderop zal worden uitgewerkt, lijkt een brede aanpak effectief, waarbij specifieke inhouden worden aangeboden, passende werkvormen worden ingezet, een open en veilig klassenklimaat van betekenis is en het schoolklimaat aansluit bij wat de school bereiken wil en waarin leerlingen 'burgerschap' kunnen oefenen (zie bijvoorbeeld Dijkstra, 2012; Dijkstra et al., 2015; Schuitema et al., 2008;

Geboers et al., 2013; Nieuwelink et al., 2016). Als uitgangspunt fungeert het schooleffectiviteitsmodel voor sociale opbrengsten, dat we verderop zullen uitwerken (Dijkstra et al., 2014). De aandacht gaat daarbij met name uit naar de kenmerken die naar verwachting onderdeel zijn van goed burgerschapsonderwijs en relevant zijn in de Nederlandse onderwijspraktijk., ook in relatie tot de kerndoelen voor primair onderwijs op het sociale en maatschappelijke domein (o.a. Peschar et al., 2010; Wagenaar et al., 2011).

Dat leren ook buiten de school plaatsvindt, is zeker voor het sociale domein een belangrijk gegeven en impliceert dat uitkomsten van onderwijs mede afhankelijk zijn van factoren buiten de school. Onderzoek op basis van (inter)nationale data wijst erop dat de verschillen in burgerschapsuitkomsten voor ruwweg 5 tot 15 procent door verschillen tussen scholen verklaard kunnen worden (o.a. Schulz et al., 2010; Isac et al., 2011; Dijkstra, 2012; Munniksmä et al., 2017). Dit betekent enerzijds dat de school ‘ertoe doet’ en scholen verschillen in de bijdrage die ze aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties leveren. Dat maakt ook de vraag naar wat die factoren zijn, van belang. Vanuit de invalshoek van sturing en schoolontwikkeling zijn dan vooral variabelen die zich lenen voor interventie en innovatie interessant. Dat zijn overigens niet noodzakelijk de variabelen die ook de verschillen tussen scholen verklaren. We zullen daarom ook aandacht schenken aan het onderscheid tussen manipuleerbare en verklarende variabelen. Anderzijds laten de percentages zien dat de invloed van de school begrensd is. Dat betekent dat rekening gehouden moet worden met andere factoren, zoals de invloed van het gezin waarin leerlingen opgroeien, vrienden en leeftijdsgenoten, media en andere. We richten ons in deze studie dan ook waar mogelijk op onderzoek naar schooleffecten waarin het effect van andere factoren is verdisconteerd en een daarvoor ‘gecorrigeerd’ beeld van de bijdrage van de school wordt gegeven.

Onderzoeksvragen en opzet

Deze literatuurverkenning richt zich op beantwoording van de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke kenmerken van basisscholen zijn volgens de (inter)nationale onderzoeksliteratuur van belang voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen?
2. In hoeverre kan daarbij onderscheid worden gemaakt tussen manipuleerbare en verklarende variabelen?
3. Van welke kenmerken van scholen is aannemelijk dat deze (gegeven de bevindingen voor vraag 1 en 2) bijdragen aan de verklaring van verschillen in burgerschapscompetenties tussen scholen?

Omdat, zoals verderop zal blijken, empirisch onderzoek naar schoolkenmerken die bijdragen aan burgerschapscompetenties nog bescheiden is, worden verschillende routes gevolgd voor beantwoording van deze vragen.

We starten in hoofdstuk 2 met de schets van een algemeen schoolkenmerkenmodel, met de factoren waarvan vooralsnog aannemelijk lijkt dat deze bijdragen aan de effectiviteit van op bevordering van burgerschapscompetenties gericht onderwijs. We zullen deze kenmerken vervolgens kort bespreken. Hoofdstuk 3 focust vervolgens op onderzoek naar de effectiviteit van specifieke kenmerken van burgerschapsonderwijs. Uitgangspunt daarbij is onderzoek in het basisonderwijs, maar vanwege de nog bescheiden kennis die dat oplevert, betrekken we daarbij ook onderzoek naar voortgezet onderwijs. We breiden dit overzicht uit met een aanvullende bespreking van andere, meer algemene kenmerken, waarvan eveneens aannemelijk is dat deze van belang zijn voor een beschrijvend onderzoek naar de stand van zaken van het burgerschapsonderwijs in het Nederlandse basisonderwijs. De opbrengsten van de hoofdstukken 2 en 3 worden vervolgens samengevoegd in de beantwoording van de onderzoeksvragen in hoofdstuk 4.

Hoofdstuk 2 – Kenmerken van effectieve scholen

Het belang van burgerschapsonderwijs wordt steeds meer onderkend (Nieuwelink, 2018; Inspectie van het onderwijs, 2016). Dat komt onder meer door het inzicht dat burgerschap een belangrijke rol heeft in complexe, snel veranderende en door diversiteit gekenmerkte samenlevingen, en met signalen dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in Nederland tekort schiet. In het vorige hoofdstuk werd in dat verband al verwezen naar conclusies van de Inspectie van het Onderwijs (2016). Ook de resultaten van eerder peilingsonderzoek (Wagenaar et al., 2011), van recent wetenschappelijk onderzoek (Munniksma et al., 2017) en adviezen van Onderwijsraad (2012) wijzen op de noodzaak van versterking van burgerschapsonderwijs.

De constatering dat de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs aandacht vraagt, geldt eveneens voor de kennis die over effectief burgerschapsonderwijs en de mechanismen die daarbij een rol spelen beschikbaar is. Basale onderliggende vragen, zoals in hoeverre scholen bijdragen aan ontwikkeling van burgerschapscompetenties en welke factoren daarbij een rol spelen, zijn vooralsnog hooguit beperkt te beantwoorden (Dijkstra, 2012). Uit onderzoek blijkt wel dat scholen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van sociale en maatschappelijke competenties (o.a. Kuhlemeier et al., 2012; Ten Dam et al., 2016; Eidhof et al., 2016). Wel lijkt die invloed geringer dan voor leerprestaties op het domein van taal en rekenen het geval is (Dijkstra, 2012). De wetenschappelijke kennis over kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs en de onderliggende mechanismen is echter nog bescheiden en overwegend grofmazig van karakter.

Anders dan de kennis over effectief onderwijs voor opbrengsten op het cognitieve domein, die gebaseerd is op een lange, robuuste traditie van schooleffectiviteitsonderzoek (zie bijvoorbeeld Creemers & Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Townsed, 2007) staat onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs nog in de kinderschoenen. Onderzoek naar de kwaliteit van onderwijs en leren richtte zich lange tijd vooral op de leerprestaties voor het cognitieve ‘kerncurriculum’ (Dijkstra, 2012). In hoeverre de inzichten in de mechanismen van effectief onderwijs die dat oplevert ook van toepassing zijn op het sociale domein, is niet duidelijk. Tegen deze achtergrond starten we in dit hoofdstuk met een verkenning van aanknopingspunten uit de meer algemene schooleffectiviteitsliteratuur. Als vertrekpunt presenteren we een schooleffectiviteitsmodel voor burgerschapsonderwijs, dat fungeert als ordeningsmodel voor zowel de uitkomsten in dit hoofdstuk als die in het volgende hoofdstuk waarin we de resultaten bespreken van onderzoek dat zich in de afgelopen jaren specifiek op burgerschap heeft gericht.

2.1 Een schooleffectiviteitsmodel burgerschap

Effecten van burgerschapsonderwijs

Voor inzicht in de kenmerken van scholen die bijdragen aan leren en meer specifiek, aan de verwerving van burgerschapscompetenties, is informatie nodig over de eigenschappen van het onderwijs dat de school geeft, en over de opbrengsten daarvan in termen van wat leerlingen daarvan leren. Hoewel opbrengsten op het sociale domein wellicht minder gemakkelijk te meten zijn dan taal- of rekenprestaties (Dijkstra, 2015), verandert dat niets aan het uitgangspunt dat kwaliteit van onderwijs in essentie blijkt uit de resultaten van de school. Voor wat betreft die resultaten gaat het dan, zoals in hoofdstuk 1 is toegelicht, om de competenties die mensen nodig hebben om met anderen te kunnen samenleven: de sociale competenties om in allerlei situaties, zoals in de buurt, op het werk, in de openbare ruimte en in politieke gemeenschappen op een goede manier met anderen te kunnen omgaan en de maatschappelijke competenties om bij te dragen

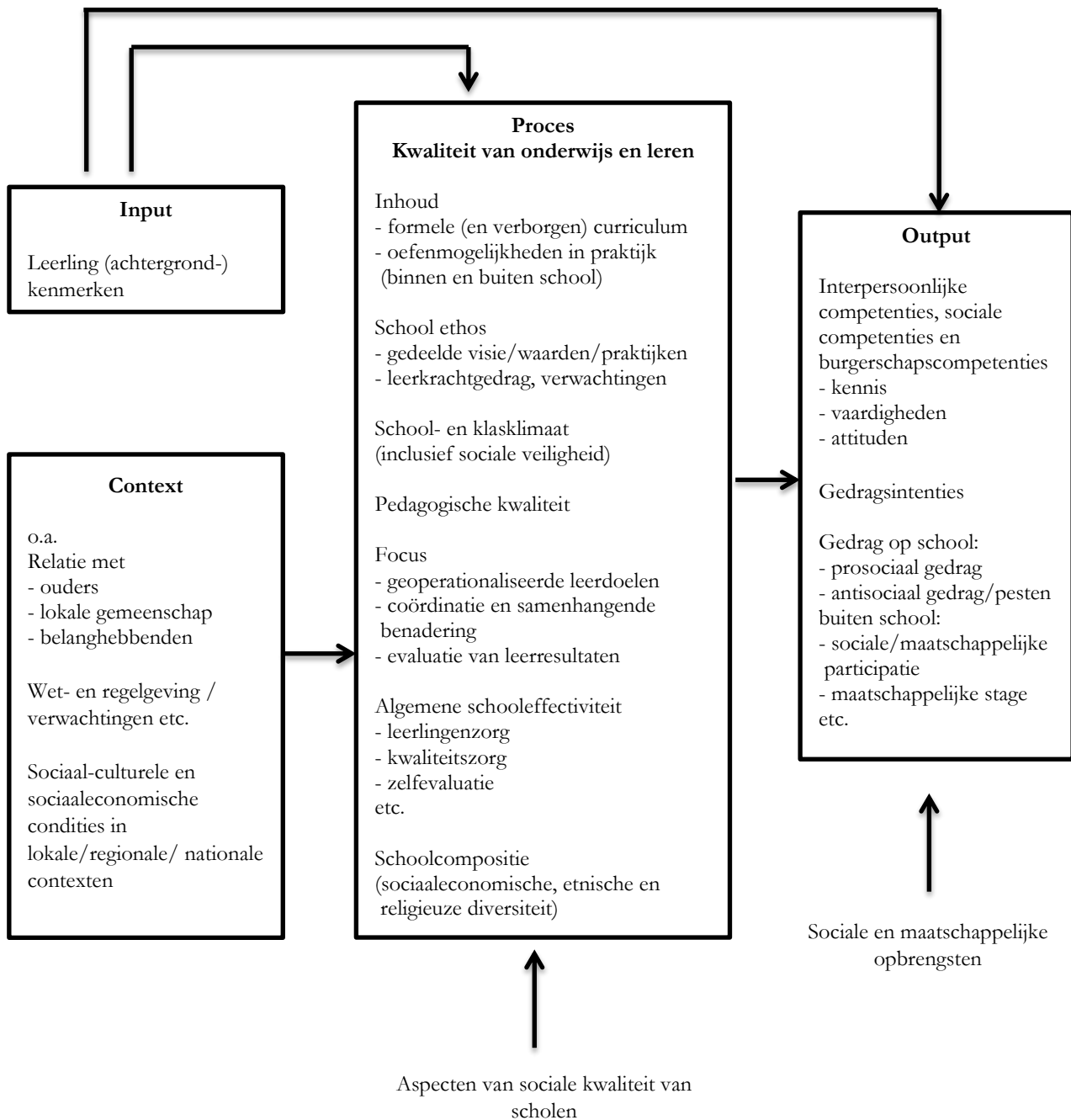
aan de samenleving, de democratie en de sociale verbanden waarin mensen leven. De mate waarin leerlingen over dergelijke competenties beschikken, kunnen op leerlingniveau worden gemeten, zoals met toetsen of op andere manieren (Daas et al., 2016). Op geaggregeerd niveau geven dergelijke gegevens een beeld van het gemiddelde niveau van de sociale competenties van de leerlingen op een school. De op *effectstudies* gerichte aanpak in hoofdstuk 3 is op dit uitgangspunt gebaseerd.

Schooleffectiviteitsmodel

Een verkenning van de eigenschappen van het onderwijs van de school die kunnen bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen, heeft in beginsel betrekking op alle kenmerken van scholen die kunnen bijdragen aan de sociale kwaliteit van onderwijs (Dijkstra et al., 2014). Het lijkt vooralsnog aannemelijk dat de kenmerken die bijdragen aan succesvolle bevordering van de burgerschapscompetenties van leerlingen deels overeenkomen met factoren die bijdragen aan de succes op cognitief domein (zie daarvoor paragraaf 2.2). Denk bijvoorbeeld aan het effect van een sterke, inspirerende schoolleider. Dat geldt echter niet voor alle kenmerken: het kan zijn dat voor het sociale domein ook nog andere kenmerken een rol spelen, of dat aanpakken die goed zijn voor academisch succes, dat niet zijn voor sociale doelen. Bijvoorbeeld de bijdrage van een ordelijk klasklimaat: een rustige, taakgerichte klas bevordert concentratie en leren, maar nadruk op orde en rust kan ook betekenen dat de leraar een sterk sturende rol speelt en er weinig ruimte is voor inbreng van leerlingen. De verwerving van sociale en maatschappelijke vaardigheden wordt echter juist bevorderd door ruimte voor gesprek en initiatief en verantwoordelijkheid van leerlingen. De verwachting is dus dat de kenmerken van effectieve scholen op het terrein van kwalificatie en socialisatie deels overlappen, maar dat daarnaast deels verschillende mechanismen een rol spelen. Zoals in paragraaf 2.2 aan de orde komt, is hierover vooralsnog weinig empirische kennis beschikbaar.

Voortbouwend op de kennis uit de traditie van het schooleffectiviteitsonderzoek (zie paragraaf 2.2) en het input-proces-output model van onderwijskwaliteit, biedt figuur 1 een ordeningsmodel voor schooleffectiviteit op het sociale domein (Dijkstra et al., 2014, 2017). Het model biedt een conceptueel kader waarin de voornaamste schoolfactoren van belang voor bevordering van burgerschapskennis, houdingen en vaardigheden door leerlingen zijn weergegeven, inclusief randvoorwaarden (voor vergelijkbare benaderingen, zie ook Maslowski et al. (2009), Scheerens (2011) en Isac et al. (2013)). Vanwege de op veel punten nog beperkte empirische kennis, fungeert het model vooralsnog vooral als heuristisch instrument, voor identificatie van in potentie relevante mechanismen en variabelen. De in figuur 1 aangegeven kenmerken zijn gebaseerd op de bevindingen uit schooleffectiviteitsonderzoek en onderzoek naar burgerschapsonderwijs (zie verderop in dit hoofdstuk en hoofdstuk 3). We lichten de voornaamste elementen kort toe.

Figuur 1. Schooleffectiviteitsmodel sociale kwaliteit van onderwijs (Dijkstra et al., 2014)



Onderwijsaanbod. Bij de kwaliteit van het aanbod gaat het om de leerstof en de materialen die voor leerlingen beschikbaar zijn. Het betreft zowel de dekking van de door overheid en school gekozen doelen, als de afstemming daarvan op de mogelijkheden van leerlingen. Daarbij spelen wettelijke eisen rond leerstof en curriculuminhouden een rol, maar ook de visie van de school en de behoeften van de leerlingen. Ook de positionering binnen het curriculum en de toetsing van de leerstof zijn van belang, evenals het aanbieden van betekenisvolle situaties en de reflectie op het geleerde, zoals bij vormen van *service learning*.

Contextuele kenmerken en input. Voor realisering van de sociale doelen van onderwijs spelen onder meer de samenstelling van de leerlingenpopulatie een rol en de diversiteit binnen die populatie, alsmede de ‘afstand’ tussen de sociaal-culturele setting waarin leerlingen opgroeien en de doelen die de school nastreeft. Kenmerken zoals de sociaaleconomische of religieuze achtergrond van leerlingen zijn voor scholen vaak een voorgegeven ‘input’, die beperkt of niet beïnvloed kunnen worden. Bij de vormgeving van het aanbod en het onderwijsleerproces spelen dergelijke kenmerken een belangrijke rol, bijvoorbeeld in de keuzes die de school maakt in de omgang met de achtergrond van leerlingen, of de invulling die de school aan het burgerschapsonderwijs geeft. Daarbij is ook de overeenstemming tussen thuismilieu en school van belang, met name wanneer de onderwijsdoelen van de school op het sociale domein niet door ouders of de gemeenschap rond de school worden ondersteund.

Procesfactoren. Het onderwijsproces met betrekking tot de sociale kwaliteit van onderwijs betreft onder meer het schoolklimaat en de pedagogische kwaliteit van de school. Het schoolklimaat betreft het geheel van onderlinge relaties tussen leerlingen en personeel binnen de school en de invloed daarvan op de verwachtingen, mogelijkheden en beperkingen voor het handelen van alle betrokkenen. Voorbeelden daarvan zijn de ruimte voor verschillende opvattingen, of de sociale veiligheid van leerlingen. Ook de pedagogische kwaliteit van de school is een belangrijke factor, als resultaat van het pedagogisch beleid en het pedagogisch handelen van leraren, in het effect op de manier waarop de school de leerlingen tegemoet treedt. In de dagelijkse omgang van leerlingen en leraren worden de doelen zichtbaar die de school op het sociale en maatschappelijke domein nastreeft, en kan geleerd worden door voorbeeldgedrag en het creëren van oefensituaties. Zo laat onderzoek zien dat met name een open en ‘democratische’ schoolcultuur waarin leerlingen serieus worden genomen, een bijdrage levert aan de verwerving van burgerschapscompetenties van leerlingen (zie hoofdstuk 3). Ook het *school ethos* vormt een belangrijke factor en verwijst naar de (normatieve) opvattingen van de school gerelateerd aan burgerschap, zoals over de ideale samenleving, mens- en wereldbeschouwingen en opvattingen over het samenleven van mensen, en, met name, de wijze waarop deze in de schoolpraktijk zichtbaar worden, zoals in het handelen van leraren. Met name wanneer overeenstemming bestaat over de doelen van onderwijs op het sociale en maatschappelijke domein – wat is de *just society* die de school wil nastreven? – en de middelen om deze te realiseren, is het mogelijk effectief onderwijs te geven. De mate waarin die overeenstemming bereikt kan worden, hangt mede af van de opvattingen en waarden van het personeel, die maar gedeeltelijk door de school beïnvloed kunnen worden.

Kwaliteitszorg. Ook kwaliteitszorg is een belangrijk element van kwaliteit, onder meer de mate waarin de school erin slaagt planmatig invulling te geven aan onderwijs dat past bij de doelen die ze bereiken wil. Elementen daarvan zijn een systeem van kwaliteitszorg, waarmee de school zelf inzicht heeft in haar functioneren en erin slaagt dat te verbeteren, een goede verbinding met de omgeving, en betrokkenheid van ouders en andere stakeholders.

Hoewel niet uitputtend, biedt dit overzicht een goed beeld van de aspecten die bij beoordeling van de kwaliteit van burgerschapsonderwijs van belang kunnen zijn. We gebruiken het model daarom als ordeningskader, en grijpen er in hoofdstuk 4 op terug.

2.2 Kenmerken van effectieve scholen in relatie tot cognitieve uitkomsten

In het vroege schooleffectiviteitsonderzoek, waarin de klassiek geworden studie van Coleman et al., (1966) naar de relatie tussen school- en leraar kenmerken en leerprestaties een belangrijke rol speelde, werd duidelijk dat kenmerken en attitudes van leerlingen een belangrijk aandeel hebben in de verklaring van leerprestaties. Die bevinding is sindsdien in een omvangrijke hoeveelheid onderzoek bevestigd. In de loop van de jaren zeventig van de vorige eeuw kregen ook zgn. proceskenmerken (*'throughput'*) van het onderwijs, zoals prestatiegerichtheid of onderwijskundig leiderschap, meer aandacht en werd het belang van de rol van de school onderstreept: *school matters* (Mortimer & Sammons, 1988). Reynolds et al. (2015) geven in een overzicht van het schooleffectiviteitsonderzoek aan dat met name als gevolg van de toepassing van multilevel- en longitudinale onderzoeksmethoden geleidelijk aan een onderzoekstraditie ontstond met oog voor de stabiliteit en consistentie van schoolkenmerken en voor de differentiële effecten. Vervolgens kwamen vragen op gerelateerd aan proceskenmerken van scholen, waaronder ook het onderwijsleerproces in de klas. Het onderzoeksveld richtte zich daarmee steeds meer op onderwijseffectiviteit in plaats van op het smallere schooleffectiviteit. Het huidige schooleffectiviteitsonderzoek heeft in toenemende mate oog voor het dynamische karakter van schoolkenmerken en onderwijsprocessen.

Reynolds et al. (2015) noemen als een van de knelpunten van het onderzoeksgebied de nadruk op cognitieve onderwijsopbrengsten. Onderzoek naar effectieve schoolkenmerken gerelateerd aan niet-cognitieve opbrengsten blijft relatief schaars. Waar dergelijke uitkomsten wél worden meegenomen, betreft het vaak intrapersonlijke aspecten zoals prestatiemotivatie en welbevinden (Reynolds et al., 2015). Dat zijn – waarschijnlijk niet toevallig – aspecten die relatief goed kwantitatief meetbaar zijn en waarvoor ook een lange onderzoekstraditie bestaat (Dijkstra, 2012).

In het voorafgaande is een kort beeld geschetst van het schooleffectiviteitsonderzoek zoals dat met name in de loop van de jaren tachtig van de vorige eeuw op gang kwam en tot een vruchtbare onderzoekstraditie heeft geleid. De (omvangrijke) inzichten die dat over de kenmerken van effectieve scholen heeft opgeleverd zijn samengevat in een aantal toonaangevende overzichtsstudies (Marzano, 2003; Hattie, 2009; Reynolds et al., 2015; Scheerens et al., 2013). Deze studies zijn het voornaamste uitgangspunt van de weergave van de belangrijkste resultaten van deze onderzoekslijn in dit hoofdstuk.

Resultaten van meta-analyses

De genoemde meta-analyses van onderzoek naar de bijdrage van schoolkenmerken aan cognitieve leeropbrengsten vertonen veel overeenkomsten wat betreft welke schoolkenmerken 'ertoe doen'. Die overeenkomsten zijn bovendien consistent, gezien over een langere onderzoeksperiode. We bespreken chronologisch de belangrijkste meta-analyses.

Marzano (2003) concludeert op basis van een meta-analyse van een groot aantal onderzoeken over een periode van 35 jaar dat er vijf overkoepelende werkzame factoren zijn op niveau van de school:

- *Guaranteed and viable curriculum*: er is sprake van voldoende *opportunity to learn*, het curriculum is uitvoerbaar in de tijd die daarvoor staat en er is duidelijkheid over de inhoud en de doelen van het curriculum.
- *Challenging goals and effective feedback*: leraren hebben hoge verwachtingen, stellen uitdagende doelen op niveau van zowel individuele leerlingen als de school, monitoren progressie richting die doelen en geven tijdig van feedback op de voortgang.
- *Parent and community involvement*: de school is gericht op het bevorderen van betrokkenheid van de ouders/omgeving bij het onderwijs.
- *Safe and orderly environment*: de school biedt een veilige en gestructureerde leeromgeving aan leerlingen.

- *Collegiality and professionalism*: leraren zijn didactisch bekwaam en geloven in de eigen mogelijkheden, en werken collegiaal samen met collega's.

Daaraan voegt Marzano (2003) op schoolniveau de factor *leadership* toe: het belang van de centrale rol van de schoolleider voor het bevorderen van de effectiviteit van de school.

Hattie (2009) komt op basis van ongeveer 8000 meta-analyses van onderzoek tot een groot aantal factoren die 'ertoe doen' voor de effectiviteit van het onderwijs. Sinds 2009 is die lijst van werkzame factoren verschillende malen uitgebreid, waarbij inmiddels sprake is van niet minder dan 252 factoren (zie <https://visible-learning.org>). Uitgaande van de oorspronkelijke analyses en op volgorde van de effect sizes,² gaat het op school- en klasniveau onder meer om de volgende factoren:

- Leerkracht-leerling relatie
- Onderwijs in meta-cognitieve strategieën
- Geven van feedback
- Monitoring en evaluatie
- Doelen stellen
- Klassenmanagement

Een meta-analyse van Scheerens et al. (2013) van 155 studies naar de samenhang tussen tien schoolkenmerken (waarvan op basis van eerder onderzoek aangenomen kan worden dat ze effect hebben op schoolprestaties) en cognitieve leeropbrengsten op het gebied van onder meer wiskunde en taal, wijst uit dat de hoogste effectgrootte factoren betreft gerelateerd aan het curriculum en het schoolklimaat:

- *Orderly* schoolklimaat
- Kwaliteit van het curriculum en *opportunity to learn*
- Effectieve leertijd
- Prestatie-oriëntatie.

Scheerens et al. (2013) merken op dat in het algemeen de meest effectieve schoolkenmerken gerelateerd zijn aan het primaire proces: het lesgeven door leraren en kenmerken van de klas. Factoren gerelateerd aan de schoolorganisatie en schoolleiderschap hebben relatief minder invloed en worden volgens de auteurs vaak overgewaardeerd.

Onderzoek in de Nederlandse context

Uit onderzoek uitgevoerd op Nederlands scholen komen vergelijkbare factoren naar voren. Meelissen en Luyten (2011) hebben secundaire analyses gedaan op TIMMS-2007 data met betrekking tot samenhang tussen een aantal schooleffectiviteits-kenmerken en toetsresultaten voor natuuronderwijs. Daarbij is uitgegaan van het model van Scheerens (2008) waarin onderscheid wordt gemaakt tussen input- context- en outputfactoren. Vooral de contextfactoren 'gemiddeld leerlinggewicht van de school' en 'denominatie' blijken samen te hangen met leerlingprestaties, alsmede de perceptie van de schoolleider van het schoolklimaat. Ook de inschatting van de leraar van de eigen capaciteiten en de perceptie van leerlingen van het klasklimaat lijken ertoe te doen.

Hofman et al. (2015) concluderen op basis van onderzoek bij 100 Nederlandse basisscholen naar de relatie tussen rekenprestaties en variabelen op leraar-, school- en governance-niveau dat variabelen op schoolniveau de meest substantiële verklarende factor vormen. Binnen die schoolgerelateerde variabelen zijn aspecten van de schoolcultuur het meest van belang, en met name het schoolbeleid met betrekking tot evaluatie en monitoring van leerprestaties.

² Uitgedrukt in *d*-waarden en afgaande op 0.5 als ondergrens voor een middelgroot effect.

2.3 Kenmerken van effectieve scholen in relatie tot niet-cognitieve uitkomsten

In deze paragraaf bespreken we enkele onderzoeken waarin de relatie tussen schoolkenmerken en niet-cognitieve uitkomsten of een combinatie van cognitieve en niet-cognitieve uitkomsten is onderzocht. Deze laatste categorie is met name van belang met oog op eventuele verschillen en overeenkomsten in wat 'ertoe doet' op niveau van school en klas.

Van Landeghem et al. (2002) hebben op basis van secundaire analyse van data van een grootschalig onderzoek in het Vlaamse voortgezet onderwijs een verkenning gedaan van potentiële schoolkenmerken die gerelateerd zijn aan niet-cognitieve uitkomsten (motivatie, zelfbeeld, schoolwelbevinden en schoolbeleving). Een multilevel design leidde tot de conclusie dat kenmerken op schoolniveau niets toevoegen aan verklarende variabelen op leerling- en klasniveau. Variabelen die, hoewel niet significant, effecten lieten zien, waren de samenstelling van de leerlingenpopulatie naar sociaaleconomische achtergrond, de gemiddelde weerstand tegen stress, prestatiemotivatie, het initiële cognitief vermogen, een hoger percentage Nederlands sprekende leerlingen en een hoger percentage leerlingen die op de gebruikelijke leeftijd of eerder waren gestart in het voortgezet onderwijs.

Overzichtsstudies naar de bijdrage van schoolprogramma's gericht op bevordering van sociaal-emotionele vaardigheden aan prosociaal gedrag en schoolprestaties wijzen op positieve effecten (vgl. Dijkstra, 2012). Zo laat de meta-analyse van Durlak et al. (2011) effecten zien op sociale en emotionele vaardigheden, en sociale houdingen en gedrag. Daarbij moet overigens onderscheid worden gemaakt tussen algemene, school-brede bevordering van sociale competentie, en preventie- of interventieprogramma's gericht op specifieke problemen (bijv. Gravesteyn, 2010).

Van een eenduidig beeld is vooralsnog echter geen sprake, zoals onderzoek onder basisscholen in Nederland naar de relatie tussen de samenstelling van het onderwijsaanbod en uiteenlopende uitkomsten op het sociale domein laat zien (Kuhlemeier et al., 2012). Voor de verschillende aspecten van burgerschapscompetenties worden wisselende, over het algemeen kleine effecten gevonden. Met name tussen klassen aan de onder- en bovenkant van de verdeling blijkt verschil in resultaten.

Tradeoffs?

Een interessante vraag is in hoeverre effectiviteit van scholen voor leerprestaties op het cognitieve domein samengaat met uitkomsten op het sociale domein. Is het zo dat scholen waar leerlingen in vergelijking met andere scholen bijvoorbeeld hoge taal- of rekenprestaties behalen, zich ook met relatief hoge sociale uitkomsten onderscheiden? Of is het veeleer zo dat scholen meer op het ene dan op het andere domein succesvol zijn? En hoeverre spelen daarbij vergelijkbare mechanismen een rol, en worden gunstige uitkomsten door dezelfde factoren verklaard?

Cohen et al. (2009) benoemen in hun review vier dimensies van schoolklimaat waarvan uit onderzoek is gebleken dat zij van belang zijn voor zowel cognitieve als niet-cognitieve uitkomsten:

- Fysieke en sociaal-emotionele veiligheid.
- Onderwijsleeromgeving: de kwaliteit van instructie, aandacht voor het leren op sociaal-emotioneel en ethisch gebied, professionele ontwikkeling van leraren, leiderschap.
- Relaties binnen en buiten de school: respect voor diversiteit, aandacht voor de school als gemeenschap van leraren, leerlingen en ouders, betrokkenheid van leerlingen.

- Schoolomgeving en structuur: schoon, voldoende ruimte en materialen, uitnodigend gebouw, extra-curriculaire activiteiten.

Gray (2004) heeft aan de hand van een literatuurreview onderzocht in hoeverre schoolkenmerken (in het voortgezet onderwijs) die effectief zijn voor cognitieve uitkomsten ook effectief zijn voor niet-cognitieve uitkomsten (een brede range van affectieve, sociale andere niet-cognitieve uitkomsten waaronder ook aspecten van burgerschap). Gray concludeert dat schoolkenmerken die bijdragen aan cognitieve uitkomsten, minder effectief werken voor uitkomsten op het sociale domein. Daarnaast is zijn conclusie dat er maar beperkte aanwijzingen zijn voor een enkele onderliggende dimensie van schooleffectiviteit. Anders gezegd: de factoren die verschillen tussen scholen op cognitief gebied verklaren, hebben weinig verklarend vermogen in relatie tot niet-cognitieve opbrengsten. Gray (2004) concludeert dan ook dat de cognitieve en affectieve/sociale opbrengsten van onderwijs waarschijnlijk onafhankelijk van elkaar zijn. Scholen die het op ene gebied goed doen, doen het niet vanzelf ook goed op het andere gebied.

Onderzoek op Nederlandse data wijst op een samenhang tussen uitkomsten op het cognitieve en sociale domein, en laat zien dat een positieve taalontwikkeling samengaat met gunstige burgerschapsuitkomsten, ook na controle voor verschillen in begaafdheid (Eidhof et al., 2016). Andere studies wijzen echter op een geringe samenhang tussen cognitieve en sociale opbrengsten (bijv. Knuver, 1993; Van der Wal, 2004).

Sterkte van schooleffecten

Onderzoek van Opdenakker en Van Damme (2000) naar het effect van school- en klasfactoren op leerprestaties en welbevinden bij leerlingen van de eerste klas van het Vlaamse voortgezet onderwijs wijst uit dat het relatieve effect van school (en klas) bij leerprestaties sterker is dan bij welbevinden. Er is bij welbevinden ook veel minder sprake van interactie-effecten. De auteurs concluderen dat beide typen uitkomsten beschouwd kunnen worden als verschillend en dat schoolkenmerken op een verschillende manier van invloed zijn op die uitkomsten. Sommige schoolkenmerken zijn effectief voor beide typen resultaten (bv. samenwerking tussen leraren en leerlingbegeleiding), andere schoolkenmerken werken vooral voor één type uitkomst (bv. *'orderly learning environment'* is positief voor prestaties).

De rol van scholen op het sociale domein lijkt relatief bescheiden als we die vergelijken met de invloed van verschillen tussen leerlingen. Onderzoek naar de invloed van de school op het cognitieve domein verklaart globaal genomen zo'n 10 tot 20 procent van de prestaties van leerlingen (Scheerens & Bosker, 1997). Analyse van internationale gegevens over burgerschapsuitkomsten (in het voortgezet onderwijs) laat zien dat 28 procent van de variantie tussen scholen ligt (en 72 procent tussen leerlingen), waarbij 15 procent wordt verklaard door contextuele factoren zoals de leerlingenpopulatie, en 5 procent door schoolkenmerken zoals klasklimaat (Schulz et al., 2010). In Nederland lijken de verschillen tussen scholen voor voortgezet onderwijs overigens relatief groot (Munniksma et al., 2017).

Overzicht

In het voorafgaande is een beknopt beeld geschetst van de meer algemene kenmerken van effectieve scholen, die met name uit onderzoek naar leerprestaties binnen het cognitieve kerncurriculum naar voren komen. In het schooleffectiviteitsonderzoek, dat het vertrekpunt is van dit hoofdstuk, is nog weinig aandacht geschonken aan opbrengsten op het sociale domein. Kort samengevat komen de volgende factoren naar voren, die bijdragen aan het leren van leerlingen: :

- de leerkracht – leerling relatie (schoolklimaat).
- het geven van feedback (reflectie).
- gerichtheid op leren, inclusief inzicht in leerresultaten, met monitoring en evaluatie.
- het stellen van doelen.
- de kwaliteit van het curriculum.

Hoofdstuk 3 – Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs

Zoals al eerder is opgemerkt staat empirisch onderzoek naar de effectiviteit van burgerschapsonderwijs nog in de kinderschoenen en is nog veel onderzoek nodig. In het wel beschikbare onderzoek is bovendien het aandeel studies met een robuust design, op grond waarvan uitspraken over generaliseerbare causale effecten mogelijk zijn, beperkt. Zo bestaat behoefte aan grootschalig longitudinaal onderzoek, en experimentele studies waarbij een random samengestelde groep leerlingen in een experimentele conditie vergeleken wordt met een random geselecteerde controlegroep waarbij wordt gewerkt met voor- en nameting (RCT-studies). Vanwege de complexiteit van dergelijke designs, wordt in de praktijk vaak gekozen voor quasi-experimentele opzetten waarbij groepen niet random zijn toebedeeld aan de condities. Voor deze verkenning hebben we ons zoveel mogelijk gericht op empirisch onderzoek naar effecten van burgerschapsonderwijs op uitkomsten in het primair onderwijs, en gezocht naar RCT- en quasi-experimentele studies. We bespreken hier eerst kort de opzet van de literatuurstudie.

Om een beeld te geven van schoolkenmerken die bijdragen aan de effectiviteit van burgerschapsonderwijs op de basisschool, is gezocht naar studies die rapporteren over effecten van de kenmerken van de inrichting van het onderwijs (zoals aanbod, werkwijze, organisatie) op wat leerlingen leren. We richten ons dus in de eerste plaats op effectstudies. We maken daarbij gebruik van gepubliceerde reviewstudies over burgerschapsonderwijs, omdat deze een overzicht geven van het op dat moment beschikbare onderzoek naar burgerschapsonderwijs. Deze studies zijn aangevuld met de resultaten van een search op nadien gepubliceerd onderzoek. De resultaten van dit onderdeel staan weergegeven in paragraaf 3.1. Omdat onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs nog beperkt is, vullen we de resultaten uit de eerste stap aan met een selectie van voor ons doel relevante bevindingen uit cross-sectioneel kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Daarbij geven we bovendien aandacht aan studies die zijn uitgevoerd in het Nederlandse basisonderwijs. Ook voegen we de bevindingen toe van enkele relevante studies over effectieve kenmerken in het voortgezet onderwijs. We baseren ons ook daarbij op de hierna te noemen reviewstudies, en richten ons op onderzoek dat informatie geeft over de mechanismen (en daarmee verbonden schoolkenmerken) die bijdragen aan de verwerving van burgerschapscompetenties. De resultaten van deze tweede stap van het literatuuronderzoek zijn te vinden in paragraaf 3.2.

3.1 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs: effectstudies

3.1.1 Opzet

Een inventarisatie van gepubliceerde reviewstudies met betrekking tot kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs, resulteerde in de volgende voor ons onderzoek relevante studies :

- Berkowitz (2011): *What works in values education.*
- Berkowitz & Bier (2005): *What works in character education: A research-driven guide for educators.*
- Geboers et al. (2013): *Review of the effects of citizenship education.*
- Lin (2015): *Citizenship education in American schools.*
- Mager & Nowak (2012): *Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research.*
- Manning & Edwards (2014): *Does civic education for young people increase political participation? A systematic review.*
- Schuitema, Ten Dam & Veugelers (2008): *Teaching strategies for moral education: a review.*
- Thapa et al. (2013): *A Review of School Climate Research.*

Opzet literatuurstudie: aanvullende search

Hoewel deze reviewstudies recente overzichten bieden, is de laatste studie in dit lijstje zeven jaar geleden uitgevoerd. Daarom is aan de hand van een aanvullende literatuurzoekopdracht nagegaan welke relevante artikelen sinds 2010 in *peer reviewed* tijdschriften zijn verschenen. Om de resultaten te optimaliseren voor het doel van onze overzichtsstudie zijn bij elke zoekopdracht de zoektermen 'Effect study' in combinatie met 'Primary education' of 'Elementary education' meegenomen. De volgende (combinaties van) zoektermen zijn gehanteerd:

- Citizenship education
- Civic education
- Moral education
- Character education
- History teaching approaches + citizenship/civics
- Subject matter history + citizenship/civics
- History education + citizenship/civics
- Teaching learning of history + citizenship/civics
- Language teaching methodology + citizenship/civics
- Language education + citizenship/civics
- Subject matter pedagogy + citizenship/civics

Deze zoekopdrachten leverde aanvankelijk 45 artikelen op die relevant leken te zijn. Na verdere bestudering van de artikelen gebaseerd op de relevantie van de afhankelijke variabele voor burgerschapscompetenties en de relevantie van de voornaamste voorspellende variabele als indicatie van burgerschapsonderwijs bleven daarvan slechts vijf voor ons onderwerp relevante effectstudies over.

Bij het uitvoeren van de literatuursearch hebben we het begrip burgerschap breed opgevat. Burgerschap bevat immers uiteenlopende componenten (zie verder hoofdstuk 1). Daar komt bij dat het begrip 'burgerschap' voor 2000 aanzienlijk minder vaak gehanteerd werd; inhoudelijk verwant onderzoek werd (en wordt) uitgevoerd met gebruik van begrippen zoals *moral education* en *character education*. Daarom zijn deze termen ook betrokken bij de literatuursearch. Onderzoek naar intrapersonlijke aspecten (jezelf in de hand hebben, bewust zijn van eigen emoties, emoties aanpassen aan situatie) en naar interpersoonlijk aspecten die niet direct betrekking hebben op bredere maatschappelijke vraagstukken (aardig zijn tegen anderen, complimenten geven, luisteren naar leraren), hebben we vanwege de in hoofdstuk 1 weergegeven begrenzing van burgerschapsonderwijs niet meegenomen. Deze aspecten kunnen in voorwaardelijke zin relevant zijn voor burgerschap maar vallen buiten de *primaire* kern van burgerschap waarin het intermenselijk verkeer in de publieke ruimte en collectieve besluitvorming gericht op de *common good* centraal staat (zie ook hoofdstuk 1).

Onderzoek in het basisonderwijs

Slechts vijf gevonden *peer reviewed* effectstudies over burgerschapsonderwijs hebben betrekking op het primair onderwijs. De meeste effectstudies zijn uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. De reviewstudie van Lin (2015) laat zien dat de effectstudies die voor het primair onderwijs binnen het thema van sociale opbrengsten uitgevoerd zijn, gericht zijn op intrapersonlijke aspecten, en op niet-maatschappelijke gerelateerde interpersoonlijke aspecten van sociale competenties. Er wordt bijvoorbeeld onderzocht hoe leerlingen omgaan met complimenten, of kinderen aangeven dat zij elkaar leuk vinden, of leerlingen hun huiswerk geordend maken, en hoe leerlingen aangeven als zij boos zijn.

Het geringe aantal studies over burgerschapsonderwijs in het primair onderwijs is onder meer te begrijpen vanuit de jonge traditie van onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs. Daarnaast speelt vermoedelijk ook de inspanning die bij instrumentontwikkeling nodig is om te komen tot relevante en valide operationalisering van burgerschap (vgl. Dijkstra 2012, 2015) voor de ontwikkelingsfase van kinderen gedurende het basisonderwijs een rol, en de verbinding met voor kinderen relevante contexten. Ook kan de opvatting meespelen dat kinderen in deze leeftijdsfase nog te jong zijn en dat burgerschap en burgerschapsvorming vooral in het voortgezet onderwijs relevante thema's zijn.

Hoewel dus nog weinig bekend is over het burgerschap van kinderen tot twaalf jaar, laten de studies die uitgevoerd zijn onder deze groep echter zien dat kinderen over relevante kennis, vaardigheden en houdingen op dit terrein beschikken. Uit onderzoek van Geijssel et al. (2013) onder kinderen van 11-16 jaar in het Nederlandse onderwijs blijkt dat kinderen in primair onderwijs weliswaar minder burgerschapskennis hebben dan jongeren in het voortgezet onderwijs, maar dat hun kennis wel substantieel is. Daar komt bij dat zij hoger scoren op houdingen en reflecties dan leerlingen in het voortgezet onderwijs (Geijssel et al., 2013). Een studie naar politieke opvattingen van Duitse kinderen in het eerste jaar primair onderwijs laat eveneens zien dat burgerschapsonderwerpen voor deze leeftijdsgroep al relevant zijn. De kinderen hebben basale kennis van politiek, hebben daar opvattingen en houdingen over en hebben ideeën over hoe je politiek betrokken kunt zijn (Van Deth et al., 2011). Ook het eerdere peilonderzoek naar burgerschap in het Nederlandse basisonderwijs wijst daarop (Wagenaar et al., 2011).

3.1.2 Resultaten effectstudies

Tabel 1 vat de voornaamste kenmerken en resultaten samen van de effectstudies rondom burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs. Per studie bespreken we kort de belangrijkste bevindingen.

Erbil & Kocabas (2018)

De auteurs hebben gekeken naar de effectiviteit van samenwerkend leren op democratische houdingen van leerlingen. Bij deze studie is gedurende acht weken in één klas op één school gewerkt met een samenwerkend leren-methodiek. De leerlingen werkten in deze periode telkens twee weken in een groep van vier leerlingen die random was samengesteld. Leerlingen hadden allemaal een taak en waren gezamenlijk verantwoordelijk voor het eindresultaat en de presentatie. De leerlingen evalueerden de samenwerking na elke les. De controlegroep op een andere school werkte met een 'standaard' didactiek. Er werden een pretest en een posttest afgenomen waarin is gekeken naar de effectiviteit van samenwerkend leren op democratische houdingen van leerlingen (o.m. gelijkheid tussen mensen, fundamentele rechten, religieuze vrijheid; zelfrapportage). De studie laat een klein tot middelgroot effect zien op democratische houdingen van leerlingen (0.42 Cohen's *d*).

Hanmore-cawley et al. (2018)

Bij deze studie is gekeken naar de effectiviteit van een samenwerkingsproject tussen leerlingen en ouderen (65+) die gezamenlijk projecten uitvoerden. In het artikel wordt de precieze werkwijze slechts zeer beknopt beschreven. In sommige gevallen werd er 1-op-1 samengewerkt, in sommige gevallen waren meerdere ouderen samen met een groep leerlingen bezig. Om de effectiviteit te evalueren is er binnen de experimentele groep en een controlegroep een pretest en een posttest afgenomen. In het artikel wordt gerapporteerd over uitkomsten op een schaal van *civic literacy* die betrekking heeft op onder meer zelfstandigheid, zorgen voor anderen, initiatief nemen, kritisch denken en maatschappelijke participatie. Ook hier is sprake van zelfrapportage. De studie laat een klein tot middelgroot effect zien op *civic literacy* van leerlingen zien (0.48 Cohen's *d*).

Tabel 1. Effectstudies burgerschapsonderwijs

<i>Studie</i>	<i>Onderwerp</i>	<i>Land</i>	<i>Aantal leerlingen</i>	<i>Klas / leeftijd leerlingen</i>	<i>Lengte van programma</i>	<i>Afhankelijke variabele(n)</i>	<i>Mechanisme</i>	<i>Design</i>	<i>Effectgrootte*</i>
Erbil & Kocabas (2018)	Samenwerkend leren en ontwikkelen van democratische attituden	Turkije	65	Groep 5 (leeftijd niet gegeven)	2 weken	Democratische waarden (o.m. vrijheid van bezit, gelijke behandeling, gelijke rechten)	Samenwerkend leren in de les	Quasi experimenteel design	.42 Cohen's d
Goodwin et al. (2010)	Lessen over duurzaamheid via instructie en opdrachten	Engeland	448	Groep 5 (7-9 jaar)	4 maanden	Houdingen tov duurzaamheid	Lesaanbod rondom vraagstukken over het milieu	RCT	Geen significant effect
Hanmore-Cawley & Scharf (2018)	Leren over burgerschap via gemeenschapsproject	Ierland	73	Groep 5/6 (9-10 jaar)	1 schooljaar	Burgerschap: persoonlijke betrokkenheid, zorgen voor de gemeenschap, leiderschap	Curriculumaanbod waarbij samenwerking tussen kinderen en ouderen bestaat	Quasi experimenteel design	.48 Cohen's d
Schonert-Reichl et al. (2012)	Vergroten van inlevingsvermogen van leerlingen via leren van emoties van baby's	Canada	585	Groep 6 t/m burgklas (8-12 jaar)	8 maanden	<i>Perspective taking</i> en empathie	Programma waarbij leerlingen leren over emoties doordat er maandelijks een baby en ouder in de klas langskomen en dit wordt voor- en nabesproken	Quasi experimenteel design	Geen significant effect
Solomon, et al. (2000)	Gedeelde verantwoordelijkheid voor leren in de klas en op school en effecten op burgerschap	Verenigde Staten	1000 +	Groep 5-8 (Grade 3-6)	3 jaar	Democratische waarden en houdingen ten opzichte van <i>outgroups</i>	Programma met verschillende elementen: [1] gezamenlijk verantwoordelijkheid voor de klas en elkaar dragen, [2] samenwerkend leren, (3) gezamenlijk lezen en bespreken van hoge kwaliteit boeken	Quasi experimenteel design	<i>Ondersteunen democratische waarden:</i> .11 Cohen's d <i>Houdingen tov outgroups:</i> .06 Cohen's d

*) Cursieve notatie: effectgrootte berekend door auteurs van dit rapport.

Goodwin et al. (2010)

Binnen deze studie is de effectiviteit onderzocht van een instructie in de vorm van lessen over vraagstukken rondom het milieu (recycling, klimaatverandering en zwerfvuil). De lessen omvatten twee keer een instructie in de klas over deze onderwerpen. Tussen de twee instructies zat een maand. Daarnaast kreeg één experimentele groep nog aanvullend materiaal, zoals een DVD, een boekje met opdrachten voor thuis en op school. De andere experimentele groep ontving deze niet. De effecten zijn gemeten door het afnemen van een pretest en een posttest, met vier maanden tijd daartussen. Het onderzoek laat geen significant effect zien op de zelfgerapporteerde houdingen ten aanzien van duurzaamheid van de kinderen.

Schonert-Reichl et al. (2012)

Binnen deze studie is gekeken naar de effectiviteit van een aanpak gericht op de ontwikkeling van sociaal en emotioneel begrip en onderdelen van burgerschap bij leerlingen, als gevolg van regelmatig contact met een baby. De studie maakt gebruik van *Roots of Empathy*-programma dat in verschillende landen gebruikt wordt. De interventiegroep kreeg een baby (en ouder) toegewezen. Deze kwam maandelijks langs, gezamenlijk met een instructeur van het programma. Voor en na de bijeenkomst kwam de instructeur eveneens langs om de bijeenkomst voor te bespreken en te evalueren. Tijdens de bijeenkomsten met de instructeur werd gediscussieerd over *perspective taking*, zorgen voor anderen, persoonlijke ontwikkeling en opvoeding. Juist deze discussies werden gezien als middel om onder meer het inleven in andere perspectieven en emotioneel begrip te ontwikkelen. De effecten van de interventie zijn gemeten door het afnemen van een pretest en posttest, eveneens bij een controlegroep. De test richtte zich onder meer op empathie en *perspective taking*. De interventie laat geen significant effect zien op deze uitkomstmaten.

Solomon et al. (2000)

De auteurs van deze studie hebben gekeken naar de effectiviteit van een specifieke pedagogische en didactische benadering op enkele onderdelen van burgerschap. Experimentele scholen implementeerden een bestaande aanpak, het *Child Development Program*. Dat programma kent drie pijlers. Ten eerste dragen leerlingen gezamenlijk verantwoordelijkheid voor het klasklimaat en voor elkaar. Zij bedenken samen wat de regels van de klas zijn en hoe zij met allerlei kwesties om moeten gaan. De tweede pijler gaat over samenwerkend leren. Binnen lessen werken leerlingen in kleine groepjes samen waarbij zij samen ook groepsproducten moeten maken. De lessen zijn niet gericht op competitie, maar op coöperatie. Ten derde lezen en luisteren leerlingen naar leesboeken die van hoge kwaliteit zijn. Leerlingen lezen boeken aan elkaar voor en discussiëren vervolgens over de inhoud daarvan. De inhoud van de discussies is vooral gericht op het bespreken van ethische en sociale vraagstukken. Het programma werd gedurende drie jaar uitgevoerd. Voorafgaand aan en na afloop van het traject is een meting uitgevoerd, eveneens bij een controlegroep. De studie laat een klein effect zien van de interventie op democratische waarden (0.11 Cohen's *d*) en houdingen ten opzichte van *outgroups* (.06 Cohen's *d*). De auteurs beschrijven dat een geslaagde interventie gevolgen heeft voor de grootte van het effect maar geven daar verder geen informatie over. Of de wijze van implementatie van het programma effect heeft op de resultaten is dus niet te beoordelen.

Samenvattend

Als tussentijdse weergave van de resultaten van effectstudies, merken we in de eerste plaats op dat er slechts een zeer beperkt aantal studies beschikbaar is waarin gekeken wordt naar effecten van specifieke aanpakken voor bevordering van burgerschapscompetenties in het basisonderwijs. Deze studies richten zich op houdingen van leerlingen en het betreft voornamelijk pedagogische en/of didactische aanpakken. Uit de studies blijkt dat programma's succesvol kunnen zijn, maar dat dit niet altijd het geval is. De effecten zijn klein of middelgroot. Dat sommige studies geen effect hebben, is een indicatie dat niet elke pedagogische

en didactische benadering effect sorteert. Niet alle studies geven voldoende inzicht in de wijze waarop de centrale variabelen zijn geoperationaliseerd. De precieze pedagogische, didactische of organisatorische opzet is niet altijd even helder beschreven. Hierdoor wordt vaak onvoldoende duidelijk wat het onderzochte kenmerk of mechanisme is en waar eventuele effectiviteit door veroorzaakt wordt. Ondanks voornoemde kanttekeningen lijkt het zinvol om de onderzochte aspecten te betrekken in verder onderzoek naar burgerschapsonderwijs.

3.2 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs: resultaten uit ander onderzoek

Andere studies onder po-leerlingen

Vanwege het beperkte aantal effectstudies breiden we voorgaand overzicht uit met kwalitatief en cross-sectioneel kwantitatief onderzoek, dat we tevens via de literatuursearch gevonden hebben. Deze studies geven een beeld van factoren waarvan op uiteenlopende (theoretische en empirische) gronden aannemelijk lijkt dat deze bijdragen aan de verwerving van burgerschapscompetenties door leerlingen. Daarbij komen ook studies naar Nederlandse basisscholen aan de orde, en bevindingen uit enkele relevante studies over effectieve kenmerken in het voortgezet onderwijs.

White en Mistry (2017) hebben onderzocht of burgerschapsactiviteiten (o.m. *community service*, gastsprekers, bijhouden van nieuws) en discussies in de klas correleren met verschillende aspecten van burgerschap van leerlingen. De studie laat zien dat wanneer er vaker dergelijke activiteiten in de klas aangeboden worden, leerlingen in hogere mate verantwoordelijkheidsgevoel voor anderen hadden en hogere scores hadden op het onderschrijven van burgerschapswaarden, dan wanneer deze activiteiten niet of minder werden aangeboden. De onderzoekers vonden echter geen relatie tussen het voeren van discussies en maatschappelijke betrokkenheid.

Angell (1998) onderzocht of het werken met klasbijeekomsten (*Class Council*) gevolgen heeft voor de manieren waarop leerlingen dergelijke vergaderingen vormgeven en de regels die zij daarvoor stellen. De onderzoeker heeft een kwalitatieve analyse uitgevoerd van ruim 200 verslagen van de bijeenkomsten die gedurende drie jaar in de klas zijn gehouden. Zij stelt vast dat naarmate de leerlingen meer ervaring kregen met het houden van de bijeenkomsten, de regels helderder werden, er meer nadruk kwam te liggen op empathie en op het betrekken van alle leerlingen, en niet zozeer de meest hoorbare leerlingen de beslissing mochten nemen maar beslissingen via democratische en inclusieve criteria genomen werden.

Nederlands onderzoek

In Nederland uitgevoerd onderzoek heeft onder meer betrekking op de rol van algemene en burgerschapgerelateerde schoolkenmerken bij burgerschapsuitkomsten. Dijkstra et al. (2015) onderzochten de invloed van kenmerken van basisscholen op de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8. De informatie over de kenmerken van het onderwijs van de school (o.a. visie op burgerschap, aandacht in curriculum aan en geformuleerde doelen ten opzichte van burgerschap, en ervaringen van moeilijkheden met burgerschap) was gebaseerd op zelfrapportage en inspecteuroordelen. Op basis van de gecombineerde analyse van bij leerlingen gemeten burgerschapscompetenties en schoolkenmerken concluderen de auteurs dat verschillen in leerresultaten grotendeels verklaard worden door factoren op leerlingniveau. De school speelt echter ook een rol: kenmerken van het burgerschapsonderwijs, de *overall* kwaliteit van de school en de samenstelling van de leerlingpopulatie verklaarden ongeveer 10% van de verschillen tussen leerlingen. Met betrekking tot de kwaliteit van de school lijkt dit resultaat uit te wijzen dat scholen die in het algemeen hun onderwijs goed vormgeven, dat ook doen bij burgerschapsonderwijs. Ook het beleid van de school met betrekking tot burgerschap had enig effect op de verschillen tussen leerlingen, met name een uitgewerkte visie op burgerschapsonderwijs en een nadruk op sociale vaardigheden. De relatie tussen leerprestaties en

burgerschapscompetenties was andersom dan verwacht: lagere prestaties hingen samen met hogere burgerschapscompetenties.

Eidhof et al. (2016) voerden een studie uit naar de correlaties tussen de (ontwikkeling van) taalvaardigheid van leerlingen en burgerschap. De studie is gebaseerd op in het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ verzamelde gegevens over scores op de Cito Eindtoets en de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van de basisschool. Er wordt een significante relatie gevonden tussen de leesvaardigheid van leerlingen in groep 8 en hun ontwikkeling in leesvaardigheid en hun burgerschapskennis en houdingen, ook na controle voor algemene competentie.

De Vreedzame School (DVS) is een pedagogische benadering van burgerschapsonderwijs die in Nederland op veel basisscholen vormgegeven wordt. De nadruk bij DVS ligt op de school als leergemeenschap waar leerlingen gezamenlijk verantwoordelijkheid leren dragen voor de gemeenschap en elkaar. Kenmerkende onderdelen zijn een op burgerschapscompetenties gericht curriculum dat in wekelijkse lessen naar voren komt, een actieve rol van leerlingen bij conflictoplossing, nadruk op een positief sociaal en moreel klimaat in de school, en een begeleidingstraject voor leerkrachten en ouders. Verhoeven (2012) en Pauw (2013) hebben onderzoek gedaan naar het gebruik van de methodiek door leraren te bevragen op hun ervaringen. Leraren gaven aan dat zij op een aantal terreinen positieve gedragsveranderingen merkten. Zij gaven aan te ervaren dat er binnen de school minder conflicten zijn, leerlingen zich beter aan afspraken houden en respectvoller zijn, en het schoolklimaat verbeterd is.

Onderzoek naar burgerschap in het voortgezet onderwijs

Zoals hierboven is beschreven, zijn er weinig effectstudie uitgevoerd naar burgerschapsonderwijs binnen het primair onderwijs. Voor het voortgezet onderwijs is de afgelopen jaren een groter aantal studies uitgevoerd. Bij dit type onderzoek wordt naar vergelijkbare onderdelen van het onderwijs gekeken als bij onderzoek in het primair onderwijs. Het is daarom zinvol om de factoren en onderliggende mechanismen die uit onderzoek in het voortgezet onderwijs naar voren komen, ook te betrekken bij verder onderzoek in het basisonderwijs.

De voornaamste resultaten daarvan kunnen als volgt worden samengevat, langs twee lijnen, die uit de literatuur naar voren komen (vgl. Nieuwelink et al., 2016): een open pedagogisch klimaat en de inrichting van het curriculum. Bij een open pedagogisch klimaat gaat het om positieve relaties tussen leerlingen en docenten en tussen leerlingen onderling. Dit krijgt in de literatuur allerlei invullingen, met als kern dat leerlingen ruimte ervaren om zichzelf te ontwikkelen, zich te uiten en met anderen in gesprek te gaan. Bij de inrichting van het curriculum gaat het over de lesstof die aangeboden wordt (zoals in een vak, lessenreeks, projecten of buitenschoolse activiteiten), via de didactische vormen die daarvoor worden gebruikt en andere aspecten van het curriculum.

Pedagogisch klimaat

- Geboers et al. (2013) zien in de studies die zij voor hun reviewstudie geanalyseerd hebben dat het pedagogisch klimaat kleine tot grote effecten kan hebben op burgerschap van leerlingen (in cross-sectionele designs). De reviewstudie laat zien dat het pedagogisch klimaat effect kan hebben op kennis, vaardigheden en houdingen en op verschillende domeinen van burgerschap, zoals omgaan met verschillen en omgaan met conflicten. Een specifieke pedagogische benadering kan niet alleen betekenis hebben voor houdingen, vaardigheden en gedragingen maar ook effect hebben op de kennis van leerlingen.
- Scholen met een autoritair pedagogisch klimaat kunnen een grotere bijdrage leveren aan het burgerschap van leerlingen dan scholen met een autoritair klimaat, zo beschrijft Berkowitz (2011). Bij een dergelijk klimaat ligt de nadruk op het aanbieden van structuren waarbinnen leerlingen zelf verantwoordelijkheden kunnen nemen voor het schoolklimaat en de thema's waarover zij leren. Te

denken valt dan aan klassenvergaderingen over gezamenlijk activiteiten en over de inrichting van de lesdag.

- In een onderzoek onder joodse en Arabische leerlingen in Israël is de relatie nagegaan tussen een open klasklimaat en de kennis en houdingen van leerlingen ten opzichte van kinderrechten, zo beschrijven Geboers et al. (2013). Er is een relatie gevonden tussen de mogelijkheid die leerlingen hadden om kritiek te leveren op schoolbesluiten en de kennis van leerlingen over kinderrechten.
- Een open pedagogisch klimaat kan een rol kan spelen bij de vorming van de burgerschapscompetenties van leerlingen, zo beschrijven Geboers et al. (2013). Een in deze reviewstudie beschreven onderzoek laat zien dat een open pedagogisch klimaat effect kan hebben, door leerlingen de ruimte te geven om met docenten van mening te verschillen over maatschappelijke kwesties, door leerlingen te stimuleren om hun mening te uiten, en door ruimte te geven aan het naar voren brengen van diverse perspectieven. De onderzoekers vinden effecten voor kennis, het vertrouwen van leerlingen in de overheid en acceptatie van gelijke rechten.
- Het participeren in leerlingenraden kan ook effect hebben op het burgerschap van leerlingen, zo laat de reviewstudie van Mager en Nowak (2012) zien. De studies die zij hebben geanalyseerd vinden middelgrote effecten op democratische en burgerschapsvaardigheden en zelfvertrouwen om deel te kunnen nemen aan dergelijke vergaderingen.

Curriculum en didactiek

- In de reviewstudie van Geboers et al. (2013) is ook gekeken naar studies over het curriculumaanbod. De auteurs vinden daarbij kleine tot grote effecten, waarbij zij opmerken dat vooral studies met grote effecten zijn gevonden. Net als voor het pedagogisch klimaat geldt voor het curriculum-aanbod dat er effecten gevonden worden voor alle onderdelen van burgerschapscompetenties. Het gaat daarbij vooral om een aanbod waarvan de inhoud met voldoende intensiteit wordt aangeboden.
- Interactie tussen leerlingen is een belangrijke strategie voor het aanleren van burgerschap, zo schrijven Berkowitz (2011) en Berkowitz en Bier (2005). Het gaat er daarbij om dat leerlingen onderling met elkaar moeten spreken over bijvoorbeeld morele kwesties zonder dat de docent daar ‘tussen zit’.
- Samenwerkend leren is een effectieve manier om burgerschapsonderwijs vorm te geven, zo komt naar voren uit de reviewstudie van Berkowitz (2011). Onderdelen van het curriculum kunnen via deze didactiek op een effectieve manier aan leerlingen onderwezen worden.
- Discussies over morele dilemma’s kunnen effect hebben op het burgerschap van leerlingen (Berkowitz, 2011). Het is dan van belang dat leraren klassendiscussies faciliteren waarbij er *open-ended* discussies zijn. Onderdeel daarvan moet zijn dat er gepoogd wordt om leerlingen samen te laten uitzoeken hoe zij gezamenlijk morele vraagstukken op kunnen lossen waarbij zij rekening houden met bestaande tegenstellingen.
- Schuitema et al. (2007) beschrijven een studie waarin gekeken is naar de effecten van een manier om morele kwesties in de klas aan te bieden, door nadruk te leggen op probleemoplossing en metacognitieve vaardigheden. De resultaten van de studie wijzen uit dat de experimentele groep sterker vooruitgaat in hun morele ontwikkeling dan leerlingen in de controleconditie.
- Het koppelen van kinderrechten aan betekenisvolle thema’s kan effect hebben op burgerschap, (Schuitema et al., 2007). Zij bespreken een studie naar een programma waarbij er lesgegeven wordt over kinderrechten door dit te koppelen aan muziek of hypothetische casuïstiek van kinderen die bijvoorbeeld weggelopen zijn van huis. De studie laat zien dat de leerlingen die les hebben gehad via dit programma mensenrechten in sterkere mate ondersteunen dan leerlingen in controlegroepen.

- Het hebben en tonen van rolmodellen kan effectief zijn bij burgerschapsonderwijs, zo laten Berkowitz en Bier (2005) zien. Leerlingen kunnen leren van het morele handelen van historische figuren, fictionele personen, volwassenen uit de gemeenschap rondom school of *peers*.
- Rollenspellen kunnen effect hebben op het burgerschap van leerlingen, zo laat Lin (2015) in zijn reviewstudie zien. Het is dan belangrijk dat leerlingen de mogelijkheden hebben om onderwerpen met elkaar te bediscussiëren, dat zij zelf informatie kunnen verzamelen, contacten leggen met buitenstaanders en deel kunnen nemen in *mock debates*. De beschreven studies hebben effect op maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen.
- Schuitema et al. (2007) beschrijven een studie naar een lesprogramma over Amerikaanse geschiedenis en identiteit waarin expliciete aandacht is voor relaties binnen de groep en sociale rechtvaardigheid. De studie laat zien dat leerlingen die met dat lesprogramma hebben gewerkt lager scores op racisme.
- In verschillende studies die onder meer door Geboers et al. (2013) besproken worden, wordt aangetoond dat een maatschappelijke stage effect kan hebben op burgerschapshoudingen van leerlingen. Daarbij wordt aangegeven dat het van belang is dat leerlingen contact hebben met degenen die van deze dienst gebruikmaken, dat er op school inhoudelijke reflectie plaatsvindt op wat er tijdens de stage gebeurt en dat de stage langdurig is.
- Isac et al. (2014) zijn op basis van de internationale ICCS data van 2009 nagegaan in welke mate schoolkenmerken bijdragen aan burgerschapsuitkomsten van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Schoolkenmerken blijken met name voor burgerschapskennis een rol te spelen. Het gaat dan met name om het klasklimaat (en meer specifiek het stimuleren van een democratisch klasklimaat waarin dialoog en debat over controversiële onderwerpen wordt aangemoedigd), om positieve interpersoonlijke relaties en om een inrichting van het onderwijs die leerlingen mogelijkheden biedt om te oefenen met democratisch handelen.
- Op basis van de ICCS data van 2016 concluderen Munniksmä et al. (2017) dat op schoolniveau met name een open klasklimaat een positief effect heeft op burgerschapskennis. Daarbij is interessant dat Nederlandse leerlingen minder dan leerlingen in andere landen het gevoel hebben dat er een dergelijk open klasklimaat is op hun eigen school.
- Een langlopend, omvangrijk cohortonderzoek naar burgerschapsonderwijs en de effecten daarvan in het voortgezet onderwijs in Engeland (Keating et al., 2010, 2011) laat onder meer zien dat leerlingen op scholen die meer tijd aan burgerschapsonderwijs besteden en de resultaten toetsen, hogere burgerschapsuitkomsten laten zien.
- Een laatste wezenlijke uitkomst van onderzoek betreft de noodzaak van een structureel karakter van een burgerschapsaanbod. Diverse studies laten zien dat programma's pas effect sorteren op het moment dat over een langere periode aangeboden worden of dat de effecten groter zijn naar mate het programma langere tijd ingezet wordt (Nieuwelink et al., 2016; Metz & Younnis, 2005). Enkele korte activiteiten lijken daarmee weinig effecten met zich mee te brengen.

Samenvattend

Hoewel geen eenduidig beeld naar voren komt, bevatten de hiervoor besproken studies substantiële aanwijzingen voor een verband tussen schoolkenmerken en uitkomsten voor een brede range factoren. Het gaat daarbij deels om kenmerken die ook meer algemeen samenhangen met onderwijsuitkomsten, zoals de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de schoolorganisatie. Meer specifiek met betrekking tot burgerschap komt naar voren dat de hoeveelheid daaraan bestede tijd, toetsing, de kwaliteit van het aanbod en de manier waarop dat wordt aangeboden van belang lijken. Met name voor de factoren school- en klasklimaat en een adequate verbinding van curriculuminhoud en de didactisering daarvan lijkt vooralsnog ruime empirische steun te vinden. Met betrekking tot het aanbod gaat het om inhouden die voldoende

specifiek zijn, die voor leerlingen betekenisvol zijn en met voldoende frequentie worden aangeboden. Daarbij is een aanpak en klimaat van belang, die ruimte geven aan verschillende opvattingen en mogelijkheden voor leerlingen tot meningsvorming.

Dat veel van deze bevindingen betrekking hebben op voortgezet onderwijs hoeft daarbij geen belemmering te zijn. Er zijn geen aanwijzingen dat in het primair onderwijs sprake zou zijn van heel andere mechanismen. Afhankelijk van de leerstof en -doelen waarom het gaat, is aannemelijk dat leerlingen in het basisonderwijs op veel onderdelen op een vergelijkbare manier leren over burgerschap als leerlingen in het voortgezet onderwijs. De overeenkomsten in de bevindingen van onderzoek in het basis- en voortgezet onderwijs wijst daar ook op.

Hoofdstuk 4 - Conclusies

Beantwoording onderzoeksvragen

Als afsluiting van deze literatuurstudie brengen we de lijnen uit de vorige hoofdstukken samen en geven we een samenvattend antwoord op de onderzoeksvragen. We blikken daarnaast terug op de verkregen resultaten en doen enkele suggesties voor de opzet van het verdere onderzoek naar de kenmerken van het onderwijs van basisscholen gericht op bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen.

Relevante schoolkenmerken

In antwoord op de eerste onderzoeksvraag – *Welke kenmerken van basisscholen zijn volgens de (inter)nationale onderzoeksliteratuur van belang voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen?* – volgen we het eerder gemaakte onderscheid tussen kenmerken die uit specifiek op burgerschapsonderwijs gericht onderzoek naar voren komen, en de inzichten die ontleend kunnen worden aan onderzoek dat gericht is op meer algemene schooleffectiviteitsfactoren.

In de voorafgaande hoofdstukken is naar voren gekomen dat onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs vooralsnog bescheiden is. Dat betekent dat de empirische basis voor beantwoording van de vraag naar relevante kenmerken van burgerschapsonderwijs nog beperkt is. Als gevolg daarvan is het beeld fragmentarisch en moet bedacht worden dat de resultaten met de nodige onzekerheid omgeven zijn. Bovendien geldt dat de kennis veelal globaal van karakter is en daarom nog weinig specifieke aanknopingspunten biedt voor werkzame mechanismen en factoren die ‘ertoe doen’. Dat geldt bijvoorbeeld voor factoren zoals pedagogisch klimaat en een relevant curriculum. De studies die op dit terrein zijn uitgevoerd, geven slechts vrij algemene aanwijzingen voor welke elementen doorslaggevend zijn voor succes. Welk type uitkomst met welke invulling van het onderwijs samenhangt, is veelal onbekend. Het is dus niet alleen van belang hier in verder onderzoek aandacht aan te besteden, maar ook om vooralsnog een brede benadering te kiezen. Dat maakt de kans groter dat men relevante aspecten op het spoor komt. Dit uitgangspunt lijkt van belang voor alle factoren die uit deze verkenning naar voren zijn gekomen.

Het beschikbare onderzoek laat echter weinig twijfel bestaan over de rol die onderwijs kan spelen. Zowel effectstudies met een(semi-)experimenteel design als cross-sectioneel onderzoek en longitudinaal en grootschalig landenvergelijkend onderzoek laten significante effecten zien. Dit onderzoek wijst in de eerste plaats op het belang van:

- schoolklimaat: een *open* klimaat, waarin verschillende meningen naar voren kunnen komen, verschillende perspectieven zichtbaar worden gemaakt en leerlingen de ruimte ervaren een eigen mening te ontwikkelen, dat *veiligheid* biedt om met afwijkende standpunten te kunnen komen, te experimenteren in meningsvorming en discussie en waarin ook leerlingen met ‘afwijkende’ standpunten ruimte hebben en zich geaccepteerd weten.
- curriculum: een doordacht curriculum, waarin de pedagogische en didactische aanpakken aansluiten bij de inhoud van het aanbod, dat een vaste plaats heeft en verbonden is met andere delen van het aanbod.

Het onderzoek naar kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs wijst uit dat daarnaast de volgende kenmerken lijken bij te dragen aan de verwerving van burgerschapscompetenties van leerlingen:

- het aanbod van onderwijsactiviteiten rondom burgerschap is onderdeel van een doorgaande leerlijn.
- leertijd en aandacht (activiteiten) gericht op bevordering van burgerschapscompetenties.
- gerichte inhoudelijke instructie, die aansluit bij de leerdoelen die de school bereiken wil.

- bewust gekozen aanbod, afgestemd op onder meer leerdoelen en de context waarin de leerlingen opgroeien en verbonden met vraagstukken die voor leerlingen betekenisvol zijn.
- het aanbieden van verschillende perspectieven.
- toetsing en inzicht in de resultaten.
- het creëren van oefensituaties.
- vormen van samenwerkend leren en het creëren van open discussies, waarin leerlingen worden uitgedaagd zelf (morele) vragen op te lossen waarbij ze rekening houden met uiteenlopende opvattingen.
- reflectie als onderdeel van leren.
- extra-curriculaire activiteiten met een inhoudelijke nabespreking en inbedding in activiteiten in de klas.

De resultaten van onderzoek naar meer algemene kenmerken van effectieve scholen wijzen gedeeltelijk op vergelijkbare of verwante factoren, waar het gaat om het belang van:

- de leerkracht – leerling relatie (schoolklimaat).
- het geven van feedback (reflectie).
- gerichtheid op leren, inclusief inzicht in leerresultaten, met monitoring en evaluatie.
- het stellen van doelen.
- de kwaliteit van het curriculum.

Uit dergelijke kenmerken kunnen bovendien factoren worden afgeleid die daarbij een voorwaardelijke rol spelen, zoals:

- gerichte sturing van de vormgeving van het curriculum en het bewaken van de kwaliteit daarvan.
- het realiseren van duidelijkheid over de doelen en inhoud van het onderwijsaanbod.
- beschikbaarheid van de inhoudelijke, pedagogische en didactische vaardigheden van docenten die voor realisering van het curriculum nodig zijn.

Vanwege het fragmentarische en op veel punten nog globale karakter van de kennis over factoren die ‘ertoe doen’, lijkt het zinvol onderzoek naar de kenmerken van burgerschapsonderwijs vooralsnog breed op te zetten, en de centrale aspecten die bijdragen aan schooleffectiviteit daarin te betrekken. Dit betekent dat in beginsel de clusters input, context en proces) uit het in hoofdstuk 2 gepresenteerde model van schooleffectiviteit op het sociale domein aandacht vragen. Daarbinnen kan gedacht worden aan populatiekenmerken en schoolcompositie, congruentie van opvattingen ouders-school, de relatie met stakeholders en de maatschappelijke omgeving, onderwijsinhoud, schoolethos, school- en klasklimaat, pedagogische kwaliteit, focus en algemene schoolkwaliteit. De hiervoor samengevatte resultaten laten bovendien zien, dat veel variabelen in het model in meer of mindere mate nu al door empirisch onderzoek worden ondersteund. Dat is zeker het geval voor de factoren met betrekking tot curriculuminhouden, schoolklimaat en pedagogisch en didactisch handelen en meer algemene kenmerken van schoolkwaliteit (met name procesvariabelen).

Manipuleerbare en verklarende variabelen

Afgezet tegen de kennis over schooleffectiviteit op het cognitieve domein, lijkt het antwoord op de tweede onderzoeksvraag – *In hoeverre kan daarbij onderscheid worden gemaakt tussen manipuleerbare en verklarende variabelen?* – voor burgerschapsonderwijs vooralsnog niet tot specifieke inzichten te leiden. De centrale rol van achtergrondkenmerken van leerlingen en de samenstelling van de leerlingenpopulatie – een doorgaans bij uitstek weinig of beperkt te beïnvloeden factor – is daarvan de meest pregnante illustratie. Dit betekent dat

ook de groepering van leerlingen (bijvoorbeeld, houdt de school rekening met cognitieve, etnische, religieuze en andere verschillen tussen leerlingen) en de manier waarop de school omgaat met de achtergrondkenmerken van leerlingen en de context waarin deze opgroeien (bijvoorbeeld, hoe houdt de school bij de keuze van leerdoelen rekening met de achtergrond van leerlingen) aandacht vraagt. Hoewel we daar in dit bestek niet verder op zullen ingaan, lijkt de groepering van leerlingen in klassen op het domein van burgerschap een factor (Eidhof et al., 2016). We wijzen in dit verband verder op (de vooralsnog diffuse) relatie tussen uitkomsten voor burgerschap en andere leerdomeinen. Hoewel groepering van leerlingen gericht op het bereiken van voor allen optimale leersituaties in beginsel denkbaar is, en zeker voor burgerschap relevant is – waar leren omgaan met diversiteit een belangrijk doel is –, lijkt dit vooralsnog een complexe opgave.

Het merendeel van factoren die als relevant zijn aangemerkt, betreft proces-kenmerken, die in beginsel door beleid van de school te beïnvloeden zijn. Vanwege de grote invloed van niet of minder gemakkelijk te manipuleren variabelen voor de verklaring van burgerschapsuitkomsten van scholen, zoals de kenmerken van de leerlingenpopulatie, lijkt het echter verstandig ook deze variabelen in het onderzoek te betrekken. Dat geldt ook, evenals de kenmerken van het schoolbeleid gericht op het omgaan daarmee.

Welke kenmerken zijn relevant?

Op basis van het voorafgaande kan het antwoord op de derde onderzoeksvraag – *Van welke kenmerken van scholen is aannemelijk dat deze (gegeven de bevindingen voor vraag 1 en 2) bijdragen aan de verklaring van verschillen in burgerschapscompetenties tussen scholen?* – tenslotte kort zijn. Gegeven de resultaten van het tot nu beschikbare onderzoek valt te verwachten dat met name de genoemde kenmerken van het schoolklimaat en van het curriculum van belang zijn en bijdragen aan de verklaring van verschillen tussen scholen. Het ligt dan ook voor de hand deze kenmerken met nadruk mee te nemen in verder onderzoek. Vanwege de aanwijzingen voor effecten van de andere elementen uit het effectiviteitsmodel van sociale kwaliteit in hoofdstuk 2, en het fragmentarische beeld waarvan meer in het algemeen sprake is, is het tevens verstandig een brede benadering te volgen. Daarin zouden ook de input- en contextkenmerken uit het model moeten worden meegenomen, evenals andere aspecten van het onderwijsleerproces.

Bijlage – Enkele opmerkingen over het meten van burgerschapscompetenties

Peilingsonderzoeken zijn onder meer gericht op het in kaart brengen van leeropbrengsten. Dat is ook op het domein van burgerschap het geval, zowel in het eerder verrichte peilingsonderzoek (PPON) van het Cito (Wagenaar et al., 2011, 2012) als in het peilingsonderzoek burgerschap 2019/20 waarvan de uitvoering door de Inspectie van het Onderwijs wordt voorbereid. Het uitgangspunt is dus dat het mogelijk is burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart te brengen.

Dat is ook het vertrekpunt van deze literatuurstudie, die als voorbereiding daartoe is uitgevoerd. Dit uitgangspunt is ook leidend voor de aanpak die we hebben gevolgd, waarin de keuze voor effecten en effectiviteit het primaire uitgangspunt is. In zo'n benadering spelen immers de uitkomsten van onderwijs – dat wat leerlingen leren – een centrale rol. Daarmee wordt niet alleen aangesloten bij de algemeen gangbare opvatting dat onderwijskwaliteit uiteindelijk wordt afgemeten aan de opbrengsten van onderwijs. Niet inspanning en proces, hoe essentieel ook, maar de resultaten bepalen het antwoord op de vraag of de kwaliteit van onderwijs aan de verwachtingen voldoet (Dijkstra & Janssens, 2012). Deze aanpak vloeit ook voort uit de opvatting dat ook de effectiviteit van burgerschapsonderwijs bepaald wordt door de resultaten daarvan, en er in dit opzicht geen fundamenteel verschil bestaat tussen de domeinen van socialisering en kwalificering. In dat verband maken we in aanvulling op de hiervoor gepresenteerde resultaten van de literatuurstudie nog kort de volgende opmerkingen.

Mogelijk en wenselijk?

Over het meten van burgerschapscompetenties bestaan uiteenlopende opvattingen, onder meer rond de vraag naar haalbaarheid en beperkingen. Zo wordt wel onderscheid gemaakt tussen 'meetbare' en 'merkbare' resultaten van onderwijs, wordt gewezen op risico's en onbedoelde effecten (bijvoorbeeld *goal distortion*, *goal displacement*) van op meten gebaseerde benaderingen, of aangegeven dat uitkomstmetingen niet op alle terreinen mogelijk of wenselijk zijn (bijv. Koretz, 2008; Dijkstra & Janssen, 2012; Ehren & Dijkstra, 2014; Biesta, 2015). Hoewel we denken dat het goed is niet aan dergelijke punten voorbij te gaan, heeft eerder onderzoek voldoende aannemelijk gemaakt dat meting van burgerschapscompetenties mogelijk en zinvol is (bijv. Peschar et al., 2010; Ten Dam et al., 2011; Dijkstra, 2015; Daas et al., 2016) mits aspecten zoals validiteit, meetdoelen en neveneffecten voldoende aandacht krijgen.

Bruto- en netto-effecten

In onderzoek naar effectiviteit van scholen speelt de vraag naar het 'isoleren' van de unieke bijdrage van de school een belangrijke rol: in hoeverre kunnen de opbrengsten van een school worden toegeschreven aan het onderwijs van de school, en in hoeverre spelen kenmerken van leerlingen en de samenstelling van de leerlingenpopulatie daarbij een rol? Het onderzoek naar het onderscheiden van dit zgn. 'bruto' en 'netto' effect (dat wil zeggen: het effect na uitzuivering van factoren die niet aan de school zijn toe te schrijven) en de discussie over de mogelijkheden en beperkingen daarvan, heeft grotendeels betrekking op opbrengsten op het domein van het cognitieve kerncurriculum. Het onderzoek naar de 'netto bijdrage' van de school op het sociale domein is niet minder complex, maar staat nog in de kinderschoenen. Hoewel er in het beschikbare onderzoek doorgaans zo goed mogelijk naar wordt gestreefd voor de invloed van dergelijke niet-school invloeden te corrigeren, en conclusies veelal op 'gecorrigeerde' schooleffecten zijn gebaseerd, is nog veel onderzoek nodig alvorens op het niveau van een school betrouwbare uitspraken over toegevoegde waarde mogelijk zijn (zie Dijkstra 2012, 2015). Gegeven deze situatie richten uitspraken over de invloed van de school (zoals ook in deze studie, en het peilingsonderzoek burgerschap) zich vooralsnog dan ook vooral op het zichtbaar maken van verschillen tussen scholen en de kenmerken van scholen die deze verschillen kunnen verklaren.

Meetinstrumenten

Op het domein van burgerschap zijn nog slechts weinig meetinstrumenten beschikbaar (Ledoux et al., 2013). Dat geldt zowel voor het basis- als voortgezet onderwijs. Naast instrumenten die enigszins raken aan aan burgerschap verwante aspecten (zoals instrumenten ontwikkeld in het kader van De Vreedzame School of SCOL), zijn voor het Nederlandse taalgebied met name het instrumentarium ontwikkeld voor het eerdere PPON onderzoek naar burgerschap (Wagenaar et al., 2011, 2012), het instrument ‘Burgerschap meten’ (Ten Dam et al., 2010, 2011; Ledoux et al., 2011) en het op het voortgezet onderwijs gerichte instrumentarium van de ICCS-studies 2009 en 2016 (Keating et al., 2010; Schulz et al., 2017) beschikbaar. Het instrument ‘Burgerschap meten’ is in Nederland als onderdeel van het Cool¹⁵⁻¹⁸ cohortonderzoek tevens op grotere schaal toegepast (Driessen et al., 2009, 2012). We zullen de twee eerste, geheel of mede op het basisonderwijs gerichte instrumenten kort weergeven.

Het instrumentarium dat ontwikkeld werd voor meting van burgerschapscompetenties in het PPON onderzoek in 2009 richtte zich op het in kaart brengen van kennis en houdingen, door middel van vignetopdrachten en een kennistoets. De vignetopdrachten hebben betrekking op waardenbesef en oordeelsvermogen. De kennistoetsen richten zich op de sociaal-culturele, politieke en de economische dimensie van burgerschap.

Het meetinstrument ‘Burgerschap meten’ is gebaseerd op de gedachte dat burgerschap ook in het leven van jonge mensen relevant is, in de ‘sociale taken’ waarmee deze op uiteenlopende maatschappelijke domeinen te maken hebben. De onderzoekers onderscheiden daarbij omgaan met verschil, omgaan met conflict, maatschappelijk verantwoord handelen en democratische handelen. De competenties die van belang zijn hebben betrekking op kennis, houdingen, vaardigheden en reflectie. De laatste verwijst naar het vermogen om het geheel aan kennis, houdingen en vaardigheden adequaat, dat is passend bij de situatie, in te zetten. De combinatie van beide dimensies (taken en competenties) leidt tot een serie op meerkeuzevragen gebaseerde schalen, waarin de verschillende aspecten van burgerschapscompetentie worden uitgedrukt (voor uitgebreide informatie, zie Geboers, 2014).

Literatuur

- Angell, A. V. (1998). Practicing democracy at school: A qualitative analysis of an elementary class council. *Theory & Research in Social Education*, 26(2), 149-172.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for practitioners. Washington, DC: Character Education Partnership.
- Biesta, G. (2015). Meten wat we waardevol vinden, of waardevol vinden wat gemeten wordt? Pp. 82-101 in Klarus, R. & Beer, F. de (Red.), *Waar, goed en schoon onderwijs*. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (2015). Effective school processes. In: *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement. Research, policy, and practice*. London: Routledge.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., & Hobson, C.J. a.o. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US Govt. Printing Office.
- Daas, R., ten Dam, G., & Dijkstra, A. B. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 88-95.
- Dam, G. ten & Volman, M. (2007). 'Educating for Adulthood or for Citizenship: social competence as an educational goal'. *European Journal of Education*, 42, 281-298.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46, 354-372.
- Dam, G. ten, Dijkstra, A. B., & Janmaat, J. G. (2016). De maatschappelijke opdracht van de school: burgerschapsonderwijs in ontwikkeling. In B. Eidhof, M. Van Houtte, & M. Vermeulen (Eds.), *Sociologen over onderwijs. Inzichten, praktijken en kritieken*. (pp. 259-280). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Deth, J. W. van, Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers.
- Dijkstra, A. B., Daas, R., Motte, P. I. de la, & Ehren, M. (2017). Inspecting school social quality: Assessing and improving school effectiveness in the social domain. *Journal of Social Science Education*, 16, 75-84.
- Dijkstra, A. B., Geijsel, F., Ledoux, G., van der Veen, I., & ten Dam, G. (2015). Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553.
- Dijkstra, A.B., Motte, P.I. de la, & Eilard, A. (2014). Social outcomes of education. Concept and measurement. In: Dijkstra, A.B., & Motte, P.I. de la (Eds.), *Social outcomes of education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dijkstra, A.B. & F. Janssens (Eds.), *Om de kwaliteit van onderwijs: kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I van der (2009). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS.

- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). 'The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions'. *Child Development*, 82, 405-432.
- Ehren, M., & Dijkstra, A.B. (2014). Evaluation of social outcomes through school inspections. Pp. 51-71 in A.B. Dijkstra & P.I. de la Motte (Eds.), *Social Outcomes of Education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Eidhof, B., Dam, G. ten, Dijkstra, A. B., & Werfhorst, H. van de (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11, 114-129.
- Eidhof, B. B., ten Dam, G. T., Dijkstra, A. B., & van de Werfhorst, H. G. (2017). Youth citizenship at the end of primary school: the role of language ability. *Research Papers in Education*, 32(2), 217-230.
- Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2018). Cooperative Learning as a Democratic Learning Method. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 81-93.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Hall Jamieson, K. (2007). Identifying best practices in civic education: Lessons from the student voices program. *American Journal of Education*, 114, 75–100.
- Geboers, E. (2014). *Citizenship of young people*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- 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.
- Goethem, A. van, 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, 2114–2130,
- Goodwin, M. J., Greasley, S., John, P., & Richardson, L. (2010). Can we make environmental citizens? A randomised control trial of the effects of a school-based intervention on the attitudes and knowledge of young people. *Environmental Politics*, 19(3), 392-412.
- Gunsteren, H. van (1998). *A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracies*. Colorado: Westview Press.
- Gravesteyn, C. (2010). *Programma's voor levensvaardigheden op school. Achtergronden, ontwikkeling en evaluatie van onderwijs in sociale en emotionele vaardigheden*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Gray, J. (2004). School effectiveness and the 'other outcomes' of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research. *Improving School*, 7(2), 186-198.
- Hanmore-Cawley, M., & Scharf, T. (2018). Intergenerational learning: collaborations to develop civic literacy in young children in Irish primary school. *Journal of Intergenerational Relationships*, 16(1-2), 104-122.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H. A., & Gray, J. M. (2015). Three conjectures about school effectiveness: An exploratory study. *Cogent Education*, 2015(2). DOI: 10.1080/2331186X.2015.1006977
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Isac, M.M., Maslowski, R. & Werf, G. van der (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 313-333.

- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 29-63.
- Keating, A., Benton, T. & Kerr, D. (2011). 'Tracing the trends and transitions in young people's citizenship practices: what are the implications for researching citizenship and citizenship education?'. *Educational Research*, 53, 223-235.
- 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 eight and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Department for Education.
- Knuver, J.W.M. (1993). *De relatie tussen klas- en schoolkenmerken en het affectief functioneren van leerlingen*. Groningen: RION.
- Koretz, D. (2008). *Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuhlemeier, H., Boxtel, H. van & Til A. van (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Eerste meting voorjaar 2011*. Arnhem: Cito.
- Landeghem, G. van, Damme, J. van, Opdenakker, M-C., De Frairie, D.F. & Onghena, P. (2002). The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 429-451.
- Ledoux, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2011). *Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. Pedagogische Studiën*, 88, 3-22.
- Ledoux, G., Meijer, J., Veen, I. van der, & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, 66(1), 22-45.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maslowski, R., Breit, H., Ecksensberger, L., & Scheerens, J. (2009). A conceptual framework on informal learning of active citizenship competences. In: Scheerens, J. (Eds.), *Informal learning of active citizenship at school*. New York: Springer.
- Meelissen, M.R.M. & Luyten, H. (2011). Schooleffectiviteit en prestatieniveau natuuronderwijs in groep 6: secundaire analyses op TIMSS-2007 data. *Pedagogische Studiën*, 88(5), 309-322.
- Metz, E. C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology*, 26, 413-437.
- Mortimore, P. & Sammons, P. (1988). *School Matters*. Berkeley: University of California Press.
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., van de Werfhorst, H., & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: AUP.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen. A Study Among Adolescents in Different Educational Tracks*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Nieuwelink, H. (2018). *Hoe ziet het burgerschapsonderwijs in Amsterdam eruit? Een onderzoek naar de opvattingen van leraren*. Amsterdam: HvA.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E.J., Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Nieuwelink, H, Dam, G. Ten, & Dekker, P. (2018). Adolescent citizenship and educational track: a qualitative study on the development of views on the common good, *Research Papers in Education*, DOI: [10.1080/02671522.2018.1452958](https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1452958)

- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Opdenakker, M.-C. & Damme, J. van (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: Wat vermag de basisschool?* Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Peschar, J.L., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten (2010). Een agenda voor de toekomst: op weg naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs. In: Peschar, J.L., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten (red.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 197-230.
- Scheerens, J. (2008). *Een overzichtsstudie naar school- en instructie-effectiviteit*. Enschede: Universiteit Twente.
- Scheerens, J. (2011). Indicators for informal learning for active citizenship. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 23, 201-222.
- Scheerens, J., Witziers, B. & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645.
- Schonert-Reichl, K. A., Smith, V., Zaidman-Zait, A., & Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: Impact of the "Roots of Empathy" program on the social and emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.
- Schuitema, J., Dam, G. ten & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA.
- 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: IEA.
- Shils, E. (1991). The Virtue of Civil Society. *Government and Opposition*, 26, 3-20.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4(1), 3-51.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Visser, A. e.a. (te verschijnen). *Domeinbeschrijving burgerschap in het basisonderwijs*. Enschede: SLO.
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009. PPON-reeks 45*. Arnhem: Cito.
- Wagenaar, H. (2012).
- Wal, M. van der (2004). *Competencies to Participate in Life. Measurement and the Impact of School*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- White, E. S., & Mistry, R. S. (2017). Teachers' civic socialization practices and children's civic engagement. *Applied Developmental Science*, 1-20.