

Eenheid of verdeeldheid?

Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem

*Justine E. Netjes, Herman G. van de Werfhorst,
Anne Bert Dijkstra & Ellen A. M. Geboers¹*

Summary

United or dispersed? Civic competences in a differentiated schooling system

This paper examines whether there are differences in civic competences between secondary school children on the basis of school type, gender, ethnicity and parents' education, and whether such differences are smaller in schools that devote greater attention to civic education. Using survey data from students and school principals in fifteen secondary schools in the Netherlands, we examine civic competences relating to 'democratic behaviour', 'socially responsible behaviour', and 'dealing with social differences'. Our analyses show that students differ significantly in how they judge their own competences in these domains. Furthermore, differences in socially responsible behaviour between students of different levels of parental education are smaller in schools that pay much attention to civic education. No evidence for mitigating effects of a school's attention to civic education emerged for either democratic behaviour or responsible behaviour.

I. Inleiding

'Geen respect voor elkaar', 'verval van normen en waarden' en 'een verminderde betrokkenheid in de samenleving', zijn veelgehoorde uitspraken in het publieke debat als het gaat om de Nederlandse samenleving (Mulder, 2002; TNS-NIPO, 2006; Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 2003). Velen bepleiten dan ook dat competenties tot burgerschap, zoals verantwoord handelen, tolerantie, tonen van respect of maatschappelijke betrokkenheid meer aandacht moeten krijgen. Het bevorderen van burgerschapscompetenties en sociale integratie, dat tot meer deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving moet zorgen,

staat de laatste jaren dan ook hoog op de politieke agenda (Ministerie van OCW, 2004, 2005; Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2003-2004). Burgerschapscompetenties kunnen worden omschreven als 'het ontwikkelbare vermogen van mensen om [...] te participeren in de maatschappij als actief burger en daarbij zelfstandig en verantwoord te handelen'; sociale integratie verwijst naar 'deelname van burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving' (Bron, 2006; Ministerie van OCW, 2004).

Een van de instrumenten die worden ingezet bij bevordering van burgerschap is het onderwijs. De Nederlandse overheid heeft scholen vanaf 1 februari 2006 wettelijk verplicht gesteld het 'actief burgerschap en de sociale integratie' van leerlingen te bevorderen. De opdracht geldt met ingang van 1 februari 2006 voor scholen voor primair en voortgezet onderwijs en de expertisecentra (Ministerie van OCW, 2005). De opdracht is onder meer opgenomen in de Wet op het voortgezet onderwijs, Artikel 17. Doordat leerlingen tot hun 18e jaar verplicht zijn om onderwijs te volgen is de school '- in principe - een zeer geschikt instituut voor cultuuroverdracht en beïnvloeding van houdingen en gedragingen van nieuwe generaties' (Onderwijsraad, 2002). Door burgerschapsontwikkeling en sociale integratie een plaats te geven in het funderend onderwijs, hoopt de overheid te bereiken dat leerlingen van diverse culturele achtergronden een gemeenschappelijk beeld krijgen op de bijdrage die zij als burgers aan de samenleving kunnen leveren (Ministerie van OCW, 2004; Onderwijsraad, 2003; Tweede Kamer der Staten-Generaal, 2003-2004). Het bevorderen van gelijkheid in burgerschap en de competenties die daarmee verbonden zijn, is daarmee een belangrijke taak van de school.

Het Nederlandse onderwijs is vormgegeven als een gedifferentieerd systeem. Kenmerken van gedifferentieerde onderwijssystemen zijn het op vroege leeftijd selecteren van leerlingen naar niveau en de beroepsgerichte oriëntatie. Leerlingen worden geselecteerd voor onderwijsniveaus die toegang geven tot specifieke vervolgopleidingen en posities, en volgen leerroutes in homogene groepen die zijn samengesteld naar begaafdheid. Zodoende wordt een leerling in Nederland bij de intrede in het voortgezet onderwijs, of enige tijd daarna, geplaatst in een vmbo-, havo- of vwo-klas, of een combinatie hiervan. Een van de voordelen die genoemd worden bij differentiatie is dat cognitieve prestaties in bijvoorbeeld wiskunde en taal worden bevorderd, omdat leerlingen leren in een omgeving met klasgenoten met vergelijkbare cognitieve vaardigheden (Arum & Shavit, 1995). Ook kan differentiatie volgens onder meer Arum en Shavit (1995) op vroege leeftijd een efficiëntere voorbereiding geven op vervolgstudies. Vanuit het oogpunt van socialisering en cultuuroverdracht is een van de nadelen van differentiatie echter dat leerlingen

minder kunnen leren van leerlingen met een ander denk- en leerniveau (Biesta, Lawy & Kelly, 2005). Een ander nadeel is dat naarmate de differentiatie toeneemt, de gezinsachtergrond een grotere invloed heeft op onder meer het bereikte onderwijsniveau (Brunello & Checchi, 2007; Dustmann, 2004; Schütz, West & Wössmann, 2007). Een differentiërend onderwijssysteem kan daarom negatieve effecten hebben op de gelijke verdeling van onderwijskansen voor leerlingen uit verschillende groepen in de samenleving.

In tegenstelling tot de veel bestudeerde cognitieve gevolgen van differentiëren in het onderwijs, zijn er weinig studies gedaan naar de invloed op niet-cognitieve facetten, zoals competenties die bijdragen aan burgerschap (Netjes, Van de Werfhorst, Karsten & Bol, 2010). In dit onderzoek besteden wij daarom aandacht aan de gevolgen van differentiatie voor burgerschapscompetenties van leerlingen en gaan we na of verschillen in burgerschapscompetenties tussen groepen leerlingen afnemen onder invloed van de school. Onder burgerschapscompetenties van leerlingen wordt in dit artikel verstaan: het oordeel van leerlingen over hun attitudes jegens, vaardigheden in en reflectie op democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen, en het omgaan met verschillen. We gaan na in hoeverre er sprake is van systematische verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen in de onderbouw op vmbo, havo en vwo en tussen leerlingen met verschillende leerlingachtergrondkenmerken: sekse, etniciteit en sociaal milieu. Vervolgens onderzoeken we of verschillen in burgerschapscompetenties die samenhangen met onderwijsniveau of achtergrondkenmerken worden beïnvloed door de manier waarop de school aandacht geeft aan burgerschapsonderwijs. We kijken hierbij naar de aandacht van de school voor burgerschap in het algemeen en specifiek naar de manier waarop de school aandacht geeft aan leren over democratie. Dit laatste is ingegeven door de verwachting dat met name de mate waarin democratische houdingen en vaardigheden in het onderwijs bevorderd worden, van invloed zal zijn op de competenties die van belang zijn voor de omgang met diversiteit, en de bereidheid en het vermogen rekening te houden met collectieve belangen. We stellen de volgende vragen: (1) In welke mate is er sprake van verschil in burgerschapscompetenties van leerlingen naar onderwijsniveau, sekse, etniciteit en sociaal milieu? (2) Zijn de verschillen tussen deze groepen leerlingen kleiner op scholen waar meer aandacht is voor burgerschapsvorming dan op scholen waar hier minder aandacht naar uitgaat? (3) Zijn de verschillen in deze groepen leerlingen kleiner als de school extra belang hecht aan aandacht voor leren over democratie? Het antwoord op deze vragen geeft inzicht in de mogelijkheden om via onderwijs eventuele verschillen in de burgerschapscompetenties tussen leerlingen uit verschillende maatschappelijke groepen en in verschillende sectoren van het gedifferentieerde Nederlandse onderwijssysteem te verkleinen.

2. Burgerschap

De in de wet genoemde burgerschapsopdracht omvat verschillende elementen: 'Het onderwijs: (i) gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, (ii) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en (iii) is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.' Het gaat dus om brede begrippen, die globaal zijn ingevuld. Dat is niet toevallig. De overheid heeft scholen zelf de ruimte willen geven om te bepalen wát de school onder burgerschap verstaat alsmede hóe de school burgerschap in het onderwijs vorm geeft (Ministerie van OCW, 2004). Ook het toezicht van de onderwijsinspectie is daarom terughoudend ingevuld (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Wat scholen onder burgerschap verstaan, moet onder meer naar voren komen in de visie van de school op burgerschap. Hoe scholen invulling geven aan de realisering van die visie moet zichtbaar worden gemaakt in het curriculum van de school, zoals in het onderwijsaanbod en de studiematerialen die scholen gebruiken. Op deze manier moeten scholen zich tegenover ouders, omgeving en overheid verantwoorden en zichtbaar maken welke invullingen worden gekozen.

In de literatuur zijn allerlei uitwerkingen en definities van burgerschap voorgesteld. Zo wordt bijvoorbeeld onderscheid gemaakt tussen een overlevingsgericht perspectief en een ontwikkelingsgericht perspectief op burgerschap (Ten Dam e.a., 2003). Het overlevingsgericht perspectief op burgerschap is gerelateerd aan een specifieke ontwikkelingsfase van jongeren en verwijst naar basiselementen die nodig zijn om 'te overleven' in de maatschappij, zoals zelfvertrouwen, en sociale en communicatieve vaardigheden. Het ontwikkelingsgerichte perspectief verwijst naar het aanleren van een autonome en kritische houding. In het ontwikkelingsgerichte perspectief op burgerschap beschikt een leerling niet alleen over de meer basale elementen, maar ook over de competenties die in staat stellen om goed te kunnen functioneren in de democratische en door pluriformiteit gekenmerkte samenleving. Voorbeelden daarvan zijn het participeren in de samenleving, debatteren, reflexief denken en inzicht hebben in de sociale structuur van de samenleving. Een andere uitwerking van burgerschap wordt gegeven door Leenders, Veugelers en De Kat (2008). Op basis van onderzoek naar opvattingen van onder meer docenten en schoolleiders onderscheiden zij drie typen burgerschap: aanpassingsgericht, individualiserend en kritisch-democratisch. In aanpassingsgericht burgerschap staan pedagogische doelen als discipline en sociale betrokkenheid centraal, in individualiserend burgerschap autonomie en discipline, en in kritisch-democratisch burgerschap autonomie en sociale betrokkenheid. Onderzoek in het voortgezet onderwijs wijst er volgens Leenders e.a. op dat het accent in het vmbo meer ligt

op aanpassing en in het vwo op individualisering. Ook geven docenten aan dat bevordering van bijvoorbeeld kritisch-democratisch burgerschap niet eenvoudig te realiseren is in situaties van grote groepen en volle roosters, en de condities ontbreken om reflexieve vormingsprocessen te begeleiden. Beheersbaarheid en controle hebben in de praktijk de overhand boven verder weg gelegen pedagogische doelen (Leenders, e.a., 2008; Radstake, 2009).

In deze bijdrage kiezen we niet voor een specifieke definitie van burgerschap, maar voor een brede invulling waarmee uiteenlopende opvattingen en praktijken gedekt kunnen worden. Deze keuze is mede mogelijk gemaakt door een recent ontwikkeld meetinstrument voor burgerschapscompetenties van leerlingen in onder meer de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Het betreft een instrument van Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) met een breed bereik waarin verschillende elementen van burgerschap worden betrokken. Het meetinstrument bestrijkt uiteenlopende competenties voor verschillende sociale taken. In dit onderzoek besteden wij aandacht aan drie sociale taken, te weten democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en leren over andere culturen. Het gaat per sociale taak om een gemiddelde score op de componenten: attitude, vaardigheden en reflectie. Deze gemiddelde scores per sociale taak worden burgerschapscompetenties genoemd (voor de operationalisering, zie paragraaf 5.2). Ten Dam en collega's zien sociale competenties als 'het geheel van kennis van, vaardigheden in en houdingen jegens het eigen sociale en affectieve functioneren, de interacties tussen mensen en de invloed daarop door de inrichting van de samenleving en door waarden die nodig zijn om adequaat te participeren in de samenleving' (Ten Dam e.a., 2003:29). Het bezitten van dergelijke competenties draagt, volgens Ten Dam, bij tot goed functioneren in de samenleving en goed burgerschapsgedrag.

3. Burgerschapsontwikkeling van leerlingen

De school is een van de plekken waar leerlingen kennis opdoen over de samenleving en zich houdingen eigen maken in de omgang met anderen, onder meer door het specifieke onderwijscurriculum en in de interactie met klasgenoten. Zoals vermeld streeft de overheid door bevordering van burgerschap in het onderwijs naar een gemeenschappelijk perspectief van leerlingen op de bijdrage die zij als burger aan de samenleving kunnen leveren. Maar krijgen leerlingen in het gedifferentieerde Nederlandse onderwijssysteem wel hetzelfde beeld op de samenleving? Of is dat gemeenschappelijke beeld van de samenleving bijvoorbeeld per onderwijsniveau, sociaal milieu of etnische achtergrond verschillend? Verschaffel en Vermunt (2010; 1998) laten zien dat het verloop en resul-

taat van leren per leerling anders is. Zo verschillen leerlingen onder meer in het opnemen van kennis, vaardigheden en gedrag. Dit hangt af van indirecte kenmerken zoals sekse, algemeen-psychologische kenmerken als intelligentie en directe kenmerken zoals vakinhoudelijke kennis en interesse. Dat roept ook de vraag op naar mogelijke verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen op een verschillende onderwijsniveau, van verschillende sekse, etniciteit en sociaal milieu.

3.1 Onderwijsniveau

Ten Dam en Volman (2003) laten zien dat leerlingen in het vmbo andere burgerschapscompetenties meekrijgen dan leerlingen in het havo of vwo en onderscheiden een overlevingsgericht en ontwikkelingsgericht perspectief op burgerschap. Scholen voor vmbo richten zich, meer dan in andere schooltypen het geval is, op overlevingsgericht burgerschap. Dat wil zeggen burgerschap gericht op houdingen en vaardigheden die nodig zijn voor individuen om zich staande te houden, zoals sociale en communicatieve vaardigheden. Scholen voor havo en vwo leggen bij de bevordering van sociale competenties meer nadruk op kennis en reflexief denken dat gericht is op ‘ontwikkeling’, zoals het aanleren van zelfstandigheid en samenwerken. Ook het al genoemde onderzoek van Leenders (e.a., 2008) bevat aanwijzingen in deze richting. Met name voor de competenties voor democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen leidt dat tot de verwachting dat leerlingen in havo en vwo hogere competentiescores zullen laten zien. Onderzoek laat eveneens zien dat het niveau van burgerschapskennis in het vmbo lager ligt dan in havo/vwo ((Maslowski, Naayer, Isac, Oonk & Van der Werf, 2010). Onze verwachting is dan ook dat (H1) *Leerlingen die onderwijs volgen op een hoger niveau, een hogere mate van burgerschapscompetenties in democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen vertonen dan leerlingen in lagere schooltypen.*

3.2 Sekse

Er zijn veel onderzoeksbevindingen beschikbaar rond verschillen in gedrag naar sekse (De Wit, Van der Veer & Slot, 2001; Evertzen, 2007; Verloop & Lowyck, 2003; Verschaffel & Vermunt, 1998). In het algemeen komt daarin naar voren dat meisjes gedurende de adolescentie zorgzamer en socialer gedrag vertonen en over meer communicatieve vaardigheden beschikken dan jongens. Dit wordt zowel in verband gebracht met biologische verschillen in de hormoonhuishouding, met socialisering en opvoeding als met de wisselwerking daartussen. Zo kan de omgeving bijvoorbeeld bepaald gedrag aanmoedigen (Verloop & Lowyck, 2003). Op grond van de biologische verschillen en verschillen in socialisatie tussen

jongens en meisjes wordt verwacht dat (H2) *Meisjes op alle drie de sociale taken hogere niveaus van burgerschapcompetenties rapporteren dan jongens.*

40

3.3 Etniciteit

Zowel Nederlands als internationaal onderzoek laat zien dat allochtone en autochtone leerlingen verschillen in hun kennis en houdingen op het terrein van burgerschap (Maslowski e.a., 2010). Onder meer Van Keulen en Van Beurden (2002) laten zien dat etnische groepen verschillende doelen nastreven in de opvoeding. In Marokkaanse gezinnen ligt de nadruk in de opvoeding op respect tonen, gehoorzaam zijn, sociaal conformistisch gedrag en moreel conformisme. In Surinaamse gezinnen ligt de nadruk op autonomie, het ontwikkelen van een sterke persoonlijkheid en sociaalvaardig gedrag, waaronder klaarstaan voor anderen. Turkse gezinnen leggen de nadruk op sociaal conformisme, goede manieren en gehoorzaamheid. In autochtone gezinnen staat in het algemeen verantwoordelijkheid, autonomie en zelfstandig oordelen voorop. Hier komt bij dat veel Nederlandse gezinnen doorgaans meer kenmerken van een onderhandelingshuishouding vertonen, waarin de nadruk ligt op gelijkheid, overleg en autonomie, dan in allochtone gezinnen. In het algemeen weerspiegelen opvoedingsstijlen in allochtone niet-westerse gezinnen vaker de kenmerken van een bevelhuishouding (Van Keulen & Van Beurden, 2002; Verloop & Lowyck, 2003), waarin autoriteit en ouderlijk gezag belangrijke elementen zijn. Hierin hebben kinderen thuis minder gelegenheid om te leren onderhandelen, te reflecteren, eigen keuzes te maken en zelfstandigheid te leren. Op basis van dergelijke cultuur- en opvoedingsverschillen kan worden verwacht dat leerlingen uit verschillende etnische groepen met uiteenlopende kennis, ervaring en houdingen de school binnenkomen. Omdat autochtone leerlingen onder invloed van opvoeding, omgeving en genoemde onderhandelingshuishouding de Nederlandse gebruiken waarschijnlijk het beste zullen kennen, wordt verwacht dat autochtone leerlingen hogere niveaus van burgerschapcompetenties in democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen zullen rapporteren. Waar het gaat om de burgerschapcompetenties in omgaan met verschillen, verwachten we dat leerlingen uit migrantengroepen hoger scoren. Dit vanwege de veronderstelde afstand tussen de cultuur thuis en elders, waardoor meer sprake is van gevoeligheid voor verschillen en ervaring in het omgaan daarmee. Om deze reden verwachten we dat (H3) *Autochtone leerlingen in grotere mate burgerschapcompetenties in democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen vertonen dan leerlingen met een migrantenachtergrond.* (H4) *Leerlingen uit allochtone groepen in grotere mate burgerschapcompetenties laten zien wat betreft het omgaan met verschillen.*

3.4 Sociaal milieu

De sociale achtergrond van leerlingen bepaalt mede hoe de omgeving en opvoeding van leerlingen eruitziet. Verschaffel en Vermunt (1998) laten zien dat de omgeving een rol speelt in de wijze waarop jonge mensen zich kennis eigen maken en houdingen vormen jegens onder meer de samenleving. Deze *situated condition*-theorie benadrukt dat denk- en leerprocessen samenhangen met de sociale en culturele context waarin leerlingen zich bevinden. Ook is het sociale milieu van invloed op de manier waarop de opvoeding verloopt, en hoe de sociale en culturele orientaties van ouders aan kinderen worden overgedragen (Bourdieu, 1986; Rigter, 1998). Met betrekking tot burgerschap laten Biesta e.a. (Biesta e.a., 2005) zien dat de sociale achtergrond van leerlingen van invloed is op de mogelijkheden voor leerlingen om te leren omgaan met democratische grondbeginselen. Evenzo laten Verloop en Lowyck (2003) zien dat ouders die hoger zijn opgeleid hun kinderen meer stimuleren tot kritisch en reflexief burgerschapsgedrag. Ouders volgen daarbij de principes die leerkrachten worden aangeleerd om op effectieve wijze les te geven en vertonen als het ware een semi-professionele opvoedingshouding (Verloop & Lowyck, 2003). Leerlingen verschillen dus in de mate waarin ze door hun ouders worden gestimuleerd en uitgedaagd, en waarin ze leren een democratische houding aan te nemen en te reflecteren. Onze verwachting is daarom dat (H5) *Leerlingen uit hogere sociale milieus op alle drie de sociale taken een hogere mate van burgerschapscompetenties rapporteren dan leerlingen uit lagere sociale milieus.*

41

4. Burgerschap in het voortgezet onderwijs

De overheid wil sociale cohesie in de samenleving bevorderen door expliciet aandacht te besteden aan burgerschapscompetenties (Dijkstra, Ten Dam, Hooghoff & Peschar, 2010). Het onderwijs vervult drie hoofd-functies (Onderwijsraad, 2007; Peschar & Wesselingh, 1995; Verloop & Lowyck, 2003). Kwalificatie verwijst naar het overbrengen van kennis, vaardigheden en houdingen die relevant zijn voor deelname aan de arbeidsmarkt. De differentiatiefunctie van onderwijs bereidt leerlingen voor op verschillende posities in de samenleving. De socialisatiefunctie van onderwijs verwijst naar de integratie van jonge mensen in de samenleving. Scholen leren hun leerlingen kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om een plaats in de samenleving te kunnen innemen en daaraan deel te nemen. Deze gemeenschappelijke basis helpt de continuïteit en de sociaal-culturele stabiliteit van de samenleving te bevorderen (Wesselingh, Dijkstra & Peschar, 2002; Wielemans, 2000). Deze drie functies zijn naast elkaar aanwezig, maar nemen geen statische posities in; naarmate de maatschappij en haar instituties veranderen, verandert

ook de inhoud van en het evenwicht tussen de functies (Van de Werfhorst, 2009).

42

Tussen de verschillende functies kan bovendien spanning bestaan, zoals tussen differentiatie en socialisatie. Differentiatie leidt ertoe dat leerlingen in het Nederlandse onderwijssysteem op jonge leeftijd worden geselecteerd voor onderwijsniveaus die toegang geven tot specifieke vervolgopleidingen en posities. Leerlingen volgen leerroutes in relatief homogene groepen, verdeeld op basis van eerder behaalde prestaties. De socialisatiefunctie daarentegen streeft naar het aanbrengen van een gemeenschappelijke basis. In het onderwijs is dus enerzijds sprake van scheiden en sorteren, maar anderzijds streven scholen naar binding, door overdracht van gemeenschappelijke (burgerschaps)waarden die bijdragen aan maatschappelijke integratie en sociale samenhang. Een accent op de ene functie kan daarbij ten koste gaan van een andere (Onderwijsraad, 2002; Van de Werfhorst, 2007, 2009; Van de Werfhorst & Mijs, 2007). Groepering van leerlingen per onderwijsniveau maakt het moeilijker een integrale aanpak te realiseren waarin leerlingen kennismaken met verschillen en gemeenschappelijk gedeelde burgerschapscompetenties aanleren.

Een belangrijke overweging is ook dat, behalve de school, andere socialiserende partijen van invloed zijn op de verwerving van burgerschapscompetenties, zoals het gezin, leeftijdsgenoten, media, internet en de buurt. Deze omgeving draagt, bewust of onbewust, normen en waarden over en beïnvloedt door middel van bevestigende of afkeurende reacties de beelden, opvattingen en het gedrag van leerlingen (De Wit e.a., 2001; Verloop & Lowyck, 2003). Omdat in het verwerven van kennis en maatschappelijk verantwoorde houdingen ook andere socialiserende partijen een rol spelen, is het voorsnog lastig om aan te geven hoe groot het effect van onderwijs is op het aanleren van burgerschapscompetenties ten opzichte van die andere actoren (Dijkstra, Hofstra, Van Oudenhoven, Peschar & Van der Wal, 2004; Verloop & Lowyck, 2003). Zo laat internationaal onderzoek onder 28 landen cross-nationale verschillen zien in kennis over politiek en burgerschapsgedrag van leerlingen. Hoewel de precieze rol van de school niet eenvoudig vastgesteld kan worden, blijken kenmerken op nationaal niveau, op schoolniveau en op het niveau van gezin, van invloed op de overdracht van burgerschapscompetenties (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Op basis van recent internationaal onderzoek over burgerschapskennis geven Maslowski e.a. (2010) aan dat de invloed van de school gering is, gegeven de in het onderzoek betrokken schoolkenmerken (een open klasklimaat en leerlingenparticipatie). Geboers, Geijsel, Admiraal en Ten Dam (in voorbereiding) daarentegen komen op basis van een overzichtsstudie naar effectieve methoden om burgerschap te bevorderen tot de conclusie dat het

pedagogisch klimaat een effectief instrument voor interventie kan zijn.

We richten onze analyse vooral op de vraag naar het verband tussen het burgerschapsonderwijs van de school en de verschillen die bestaan in de burgerschapscompetenties van leerlingen. Zoals gezegd verwachten we dat de scores van leerlingen op basis van onderwijsniveau, sekse, etniciteit en sociale achtergrond verschillen laten zien. Na schatting van het effect van de school op de burgerschapscompetenties van leerlingen in het algemeen, zullen we nagaan in hoeverre dergelijke verschillen afnemen door het onderwijs van de school. De gedachte is daarbij dat het aanbod van de school een compenserend effect heeft voor leerlingen met lagere burgerschapscompetenties, zodat – ceteris paribus – de burgerschapscompetenties van leerlingen op scholen die veel aandacht aan burgerschap geven dichter bij elkaar liggen dan op scholen met een beperkter onderwijsaanbod voor burgerschap. Naarmate een school meer aandacht besteedt aan burgerschap, neemt de kans op hogere burgerschapscompetenties bij leerlingen die anders geringere kansen zouden hebben daarover te leren, meer toe dan die van leerlingen die vanwege hun achtergrondkenmerken ook zonder de school over relatief goede kansen zouden beschikken. De alternatieve verwachting is overigens dat bestaande verschillen worden versterkt.

Het aanbod van de school wordt geïndiceerd door twee variabelen, namelijk de frequentie waarmee burgerschap aan de orde komt en het belang dat de school hecht aan leren over democratie. Zoals in paragraaf 2 besproken, zijn de afhankelijke variabelen gerelateerd aan drie sociale taken op het domein van burgerschap. Onderzoek door de onderwijsinspectie (2009, 2010) laat zien dat scholen burgerschapsonderwijs invullen met uiteenlopende aspecten van burgerschap, waaronder bijvoorbeeld ook sociale competenties of het aanleren van beleefdheid en fatsoen. Bedoeld onderzoek wijst erop dat deze invullingen van burgerschap breed voorkomen, terwijl andere aspecten van burgerschap niet in alle gevallen aan de orde komen. Naast de variabele die uitdrukt met welke frequentie burgerschap in het algemeen aan de orde komt, gebruiken we daarom ook de variabele 'belang democratie'. Het belang dat de school hecht aan het leren over democratie, vatten we op als indicatie van de mate waarin de school in het onderwijs, naast of als invulling van meer algemene burgerschapsinhouden, gericht is op bevordering van democratische houdingen en vaardigheden. We verwachten dat aandacht voor democratische houdingen en vaardigheden eveneens positief uitwerkt op taken die een beroep doen op aspecten die daaraan gerelateerd zijn, zoals het omgaan met verschillen, culturele diversiteit en de bereidheid en het vermogen om rekening te houden met collectieve belangen.

Voor beide indicatoren van het aanbod van de school formuleren we

een vergelijkbare hypothese, waarbij we van de variabele ‘belang democratie’ – waarvan aannemelijk is dat deze het directst met de onderzochte burgerschapscompetenties verbonden is – de sterkste effecten verwachten: (H6) *Naarmate er op een school meer aandacht wordt besteed aan burgerschap, zullen leerlingen binnen die school een gelijk niveau van burgerschapscompetenties laten zien, en (H7) naarmate een school meer belang hecht aan democratie, zullen verschillen tussen leerlingen in de mate van burgerschapscompetenties kleiner zijn.*

Hoewel het onderscheid tussen beide variabelen niet samenvalt met dat tussen op ontwikkeling versus toepassing gerichte invullingen van burgerschap, is aannemelijk dat de variabele ‘belang democratie’ meer gerelateerd is aan autonomie en kritisch denken. Met de nodige terughoudendheid kan dan gezegd worden dat met name deze variabele (afhankelijk van het effect van schooltype en sociaal milieu) een indruk geeft van de mate waarin selectie leidt tot vergroting of bestendiging van verschillen in burgerschapscompetenties.

5. Methoden

5.1 Data analyse

De analyses zijn gebaseerd op data uit de zogenoemde ‘Scholenpanels Burgerschap’ voor vmbo en havo/vwo van de Alliantie Burgerschapsvorming (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). We gebruiken hier de gegevens van 3083 leerlingen uit de eerste jaren van het voortgezet onderwijs afkomstig van 15 scholen: zes vmbo-scholen, zeven havo/vwo-scholen en twee vmbo/havo/vwo-scholen. Vanaf 2007 zijn op de scholen binnen deze panels gegevens verzameld over onder meer burgerschapscompetenties van leerlingen en de wijze waarop scholen invulling geven aan onderwijs gericht op burgerschap. Naast vragenlijsten voor leerlingen zijn ook onder schoolleiders vragenlijsten afgenomen. Het gebruik van deze data maakt het dus mogelijk om zowel gegevens op school- als leerling-niveau in de analyses te betrekken.

De deelnemende scholen vormen een doorsnede van het voortgezet onderwijs en zijn op min of meer willekeurige gronden geselecteerd, op basis van spreiding over het land, stedelijkheid, schoolgrootte, denominatie en de samenstelling van de leerlingenpopulatie, alsmede actieve implementatie van burgerschapsonderwijs of het voornemen daartoe. In dit onderzoek worden gegevens van leerlingen uit de derde klas in het schooljaar 2007-2008 gebruikt. Per school zijn alle derde klassen en binnen de klassen alle leerlingen voor deelname aan het onderzoek geselecteerd. In de volgende paragraaf is verdere informatie over de groep van leerlingen in deze steekproef te vinden.

De schoolleider vragenlijst richt zich op de manier waarop de school invulling geeft aan het onderwijs in burgerschap en wordt gebruikt om vast te stellen in hoeverre een school aandacht te schenken aan specifieke burgerschapsthema's en daaraan belang te hechten. De vragenlijst is afkomstig van de onderwijsinspectie. De leerlingenvragenlijst is ontwikkeld door de Universiteit van Amsterdam voor meting van de burgerschapscompetenties van leerlingen (Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2007). Met de leerlingenvragenlijst zijn ook de overige leerlingkenmerken vastgesteld. De te presenteren resultaten zijn gebaseerd op multiniveau-analyses.

5.2 Operationalisering

In dit onderzoek worden de volgende groepen variabelen gebruikt. De afhankelijke variabele betreft de *burgerschapscompetenties* van leerlingen. Als variabelen op leerling-niveau worden in de analyses betrokken: *onderwijsniveau*, *seks*, *etniciteit* en *sociaal milieu*. Als schoolkenmerken zijn meegenomen de *frequentie* waarin de school aandacht schenkt aan burgerschapsthema's en de mate waarin een school belang hecht aan het thema *democratie* als onderdeel daarvan. De operationalisering van deze variabelen is als volgt.

Burgerschapscompetenties zijn in navolging van de operationalisering van Ten Dam e.a. (2007) onderverdeeld in meerdere sociale taken, waarvan we ons hier tot drie beperken: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met verschillen. Democratisch handelen wordt gedefinieerd als het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving. Maatschappelijk verantwoord handelen verwijst naar medeverantwoordelijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort en omgaan met verschillen naar het omgaan met sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen (Ten Dam e.a., 2003). Per sociale taak is een gemiddelde score berekend op basis van de antwoorden van leerlingen op vragen en stellingen over de attitudes, vaardigheden en reflectie op het betreffende onderdeel. In navolging van Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) bestaat elke component uit een gemiddelde score gebaseerd op vier tot achttien items. Per vraag lopen de antwoorden van (1) mee oneens, tot (4) heel erg mee eens. Hogere (gemiddelde) scores corresponderen zo met een hogere gerapporteerde burgerschapscompetentie, op basis van het beeld dat de leerling daarvan heeft.

De sociale taak democratisch handelen bestaat uit 18 vragen, met drie maal zes vragen over respectievelijk attitudes, vaardigheden en reflectie (als voorbeelden van elke categorie: 'Als iemand in de klas het ergens mee oneens is, moet hij/zij de kans krijgen om dat uit te leggen'; 'Hoe

goed ben jij in vasthouden aan je eigen mening, als je echt gelijk hebt'; 'Hoe vaak denk jij na over of je meer zou moeten luisteren naar leerlingen die nauwelijks iets durven zeggen'). De sociale taak maatschappelijk verantwoord handelen bestaat uit 17 vragen, met zes attitudevragen, vijf vragen over vaardigheden en zes vragen over reflectie (als voorbeelden van elke categorie: 'Als ik met vrienden in het park een picknick heb gehad, is het normaal dat we de rommel opruimen'; 'Hoe goed ben jij in een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is'; 'Hoe vaak denk jij na over hoe het komt dat er rijke en arme landen zijn'). De sociale taak omgaan met verschillen bestaat uit 18 vragen, met zes vragen over attitudes, vier vragen over vaardigheden en acht vragen over reflectie (als voorbeelden van elke categorie: 'Verschillen in culturen maken het leven leuker'; 'Je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt'; 'Hoe vaak denk jij na over hoe het komt dat sommige klassen bestaan uit allemaal groepjes die niet zo veel met elkaar te maken willen hebben'). Voor een gedetailleerde beschrijving en verantwoording zij verwezen naar Ten Dam e.a. (2010). Door middel van de Cronbach's alpha is nagegaan of de items hetzelfde concept meten, waarbij een waarde van 0,6 of hoger is aangehouden. De analyses laten zien dat alle schalen een sterke mate van interne consistentie kennen (Cronbach's alpha's in orde van grootte van 0,70 en hoger; Ten Dam e.a., 2010). In tabel 1 zijn de betrouwbaarheden van de componenten en de correlaties af te lezen. De tabel laat zien dat attitudes, vaardigheden en reflectie onderling correleren. Daarom is ervoor gekozen de variabelen attitude, vaardigheden en reflectie per sociale taak samen te nemen.

Tabel 1a Correlatie democratisch handelen

Democratisch handelen	Attitude	Vaardigheden	Reflectie
Attitude	–		
Vaardigheden	0,510**	–	
Reflectie	0,422**	0,315**	–

**p<0,01

Tabel 1b Correlatie maatschappelijk verantwoord handelen

Maatschappelijk verantwoord handelen	Attitude	Vaardigheden	Reflectie
Attitude	–		
Vaardigheden	0,503**	–	
Reflectie	0,383**	0,331**	–

**p<0,01

Tabel 1c Correlatie omgaan met verschillen

Omggaan met verschillen	Attitude	Vaardigheden	Reflectie
Attitude	–		
Vaardigheden	0,370**	–	
Reflectie	0,386**	0,220**	–

47

**p<0,01

Tabel 2 Beschrijvende statistieken

Variabelen		Observanten	Gemiddelde	Std. Dev.	Min	Max
Sekse	Jongen	1632	0,53	0,00	0,00	0,00
	Meisje	1451	0,47	1,00	1,00	1,00
	Totaal	3083	0,47	0,50	0,00	1,00
Etniciteit	Nederlands	1886	0,61	0,49	0,00	0,00
	Turks/Marokkaans	129	0,04	0,20	1,00	1,00
	Surinaams/ Antilliaans	124	0,04	0,20	2,00	2,00
	Overig	944	0,31	0,46	3,00	3,00
Onderwijsniveau	Vmbo	1678	0,54	0,50	0,00	0,00
	Havo	793	0,26	0,44	1,00	1,00
	Vwo	612	0,20	0,40	2,00	2,00
Sociaal milieu	Laag	58	0,02	0,14	0,00	0,00
	Middel	639	0,21	0,41	1,00	1,00
	Hoog	1348	0,44	0,50	2,00	2,00
	Missing	1038	0,34	0,47	3,00	3,00
Democratisch handelen		2414	0,00	0,52	-2,32	1,64
Maatschappelijk handelen		2382	0,00	0,55	-2,00	1,78
Omggaan met verschillen		2356	0,00	0,57	-1,77	1,80
Frequentie burgerschap		3083	0,06	0,87	-2,05	1,48
Belang democratie		3083	-0,02	0,98	-1,37	1,34

Het eerste deel van tabel 2 beschrijft de achtergrondkenmerken op leerlingniveau.

Van 3083 leerlingen zijn gegevens bekend over hun sekse. De variabele sekse is ongeveer gelijk verdeeld: 1632 jongens hebben de vragenlijst ingevuld (53 procent van leerlingen in de steekproef) en 1451 meisjes (47 procent).

Etniciteit wordt vastgesteld aan de hand van het land van herkomst van de ouders. Hierbij wordt de CBS-definitie van allochtoon gebruikt: 'een persoon van wie ten minste één ouder in het buitenland is geboren'. Van de in totaal 3083 leerlingen van wie gegevens beschikbaar zijn is 61

procent autochtoon, 4 procent van Turkse of Marokkaanse origine, heeft 4 procent een Surinaamse of Antilliaanse achtergrond en valt 31 procent binnen de groep overig. De categorie overig verwijst naar overig westers en overig niet-westers; het betreft leerlingen met een gemengde etniciteit of leerlingen van wie niet duidelijk is welke herkomst hun ouders hebben.

Van 3083 leerlingen zijn gegevens bekend over hun huidige onderwijsniveau. Hiervan bevindt 54 procent zich op het vmbo, volgt 26 procent van de leerlingen een havo-opleiding en 20 procent een vwo-opleiding.

Als indicatie van het sociaal-economisch milieu van herkomst is de hoogst afgeronde opleiding van de ouders gebruikt. Zoals in tabel 2 te zien is hebben in totaal 2045 leerlingen ingevuld wat voor opleiding hun ouders hebben gevolgd. De variabele is als volgt gecodeerd: de groep laag sociaal milieu bevat leerlingen van wie het hoogste opleidingsniveau van de ouders de basisschool is. Onder de categorie midden worden leerlingen gerekend die ouders hebben met als hoogste opleidingsniveau middelbaar onderwijs. De categorie hoog sociaal milieu omvat leerlingen die ouders hebben die na de middelbare school een vervolgopleiding hebben afgerond. De leerlingen die niet hebben ingevuld wat voor opleiding hun ouders hebben gevolgd, worden tot de categorie missing gerekend. In de multiniveau-analyses worden de categorieën laag, midden en missing geanalyseerd ten opzichte van leerlingen met hoog opgeleide ouders.

Tabel 2 laat vervolgens de afhankelijke variabelen zien. Voor de burgerschapscompetenties is te zien dat 2414 leerlingen alle attitude-, vaardigheden- en reflectievragen omtrent democratisch handelen hebben ingevuld. Voor circa 22 procent is sprake van missing values. Voor maatschappelijk verantwoord handelen is van 2382 leerlingen een score voor zowel attitude, vaardigheden als reflectie beschikbaar. Zo'n 23 procent scoorde 'missing'. Ten slotte zijn voor de sociale taak leren over andere culturen van 2356 leerlingen alle attitude-, vaardigheden- en reflectiescores beschikbaar. In circa 24 procent van de gevallen is sprake van een 'missing value'. Leerlingen met ontbrekende waarden zijn buiten de analyses gelaten.

Het laatste deel van tabel 2 geeft een beeld van het burgerschapsonderwijs van de school. De gegevens zijn verzameld via genoemde vragenlijst voor de schoolleider en richten zich op twee aspecten: 'frequentie' en 'belang'. Aan schoolleiders is gevraagd of en hoe vaak in het onderwijs aandacht wordt gegeven aan zes thema's die doorgaans als element van burgerschapsonderwijs worden gezien of betrekking hebben op onderdelen van het aangeboden onderwijs waar burgerschapsinhouden aan de orde kunnen komen. De mate waarin deze thema's aandacht krij-

gen loopt op van (1) 'Nee, krijgt geen aandacht' via 'eens of enkele keren per jaar', 'ongeveer maandelijks' en 'ongeveer wekelijks' tot (5) 'Ja, elke dag'. Tevens is aan de schoolleiders gevraagd bedoelde thema's te ordenen naar het belang dat ze daaraan hechten voor de leerlingen op de school. De hierop gebaseerde variabelen zijn per thema gecodeerd van 1 (minst belangrijk) tot 7 (belangrijkst). Bedoelde thema's, zoals het 'aanleren sociale vaardigheden' en 'aanleren beleefdheid en fatsoen' zijn in de vragenlijst niet nader gedefinieerd, zodat er voor de respondenten voldoende ruimte was om deze te betrekken op de specifieke situatie van de school. Deze werkwijze heeft het voordeel dat de aangeboden thema's, ongeacht de precieze uitwerking die daar op een school aan wordt gegeven, van toepassing kunnen zijn, maar als beperking dat de begrippen openstaan voor eigen interpretatie. Dit betekent dat wel uitspraken mogelijk zijn over bijvoorbeeld het belang van een thema binnen het burgerschapsonderwijs, maar niet over de specifieke inhoud die de school daaraan geeft.

De gegevens over het aanbod van de school zijn bewerkt tot twee variabelen die in de analyses zijn meegenomen. Vanwege de heterogeniteit van uitwerkingen van burgerschap in de vorm van godsdienstige en levensbeschouwelijke waarden en kennis, is eerst het thema godsdienst / levensbeschouwing buiten de analyses gelaten. Daarna is op basis van een factoranalyse de variabele frequentie van aandacht van de school voor burgerschap geconstrueerd. Vanwege de lage betrouwbaarheid in de factoranalyses (Principale Componenten Analyse) is het thema de school als oefenplaats verwijderd. De variabele 'frequentie aandacht voor burgerschap' is vervolgens gebaseerd op de gemiddelde score van de variabelen: aandacht voor aanleren sociale vaardigheden, aanleren beleefdheid en fatsoen, leren over andere culturen, leren over basiswaarden en leren over democratie. Deze items samen hebben een Cronbach's alfa van 0,79.

Zowel het instrument voor meting van burgerschapscompetenties van leerlingen als de meting van het onderwijsaanbod van de school zijn algemeen van karakter en pretenderen een brede dekking van het begrip burgerschap. De specifieke aandacht die in zowel het leerlingeninstrument als de schoolleidersvragenlijst uitgaat naar het thema leren over democratie, maakt het bovendien mogelijk na te gaan in hoeverre er een relatie bestaat tussen de specifieke aandacht voor dit thema in het onderwijs van de school en de competenties van leerlingen op dit specifieke element. Als tweede indicatie van het burgerschapsaanbod van de school is daarom de variabele 'de school hecht extra belang aan democratie' geconstrueerd. De variabele drukt uit of een school relatief veel ('leren over democratie is het belangrijkste' en 'leren over democratie is het een-na-belangrijkst') of relatief weinig belang ('leren over demo-

cratie is het op twee-na-laastst-belangrijkst' en 'het onbelangrijkst') hecht aan het leren door leerlingen over democratie.

6. Resultaten

In dit onderzoek zijn we met name geïnteresseerd in de vraag of het effect van leerlingkenmerken op burgerschapscompetenties afneemt als een school meer aandacht besteedt aan burgerschap. Voordat we deze vraag beantwoorden, gaan we na in hoeverre sprake is van systematische verschillen in scores op het meetinstrument burgerschapscompetenties tussen leerlingen. Hiervoor zijn voor elk van de sociale taken verschillende multiniveau-modellen geschat, waarvan de resultaten zijn weergegeven in de tabellen 3, 4 en 5. In elk van deze tabellen laat model 3 de effecten zien van de kenmerken van leerlingen, en model 2 de effecten van het aanbod van de school. De modellen 4 tot en met 11 geven de interactie-effecten tussen beide.

6.1 Resultaten burgerschapscompetenties

Als verwachting formuleerden we dat (H1) *Leerlingen die onderwijs volgen op een hoger niveau, een hogere mate van burgerschapscompetenties in democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen vertonen dan leerlingen in lagere schooltypen*. In tabel 3, 4 en 5 is in model 1 te zien dat leerlingen die een vmbo- en havo-opleiding volgen, significant lager scoren op de burgerschapscompetenties democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met verschillen dan leerlingen die een vwo-opleiding volgen. Het verschil in de burgerschapscompetenties voor alle drie de sociale taken die vmbo-leerlingen en vwo-leerlingen rapporteren, is groter dan het verschil tussen havo- en vwo-leerlingen. Hoe hoger de opleiding, des te hoger de score op burgerschapscompetenties. De hypothese is hiermee bevestigd. Dit geldt naast democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen echter ook voor de sociale taak omgaan met verschillen.

Vervolgens verwachten we dat (H2) *Meisjes op alle drie de sociale taken hogere niveaus van burgerschapscompetenties rapporteren dan jongens*. Model 3 van tabel 3, 4 en 5 laat zien dat ook deze hypothese steun vindt: meisjes geven op alle drie de sociale taken significant hogere competentiescores aan dan jongens.

Ook werd verwacht dat (H3) *Autochtone leerlingen in grotere mate burgerschapscompetenties in democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen vertonen dan leerlingen met een migrantenachtergrond* en dat (H4) *Leerlingen uit allochtone groepen in grotere mate burgerschapscompetenties laten zien in het omgaan met verschillen*. Voor democratisch handelen blijkt dat leerlingen

met een Turks/Marokkaanse achtergrond en uit de groep overige, significant hoger scoren dan autochtone leerlingen. Ook Surinaams/Antilliaanse leerlingen scoren hoger dan autochtonen, maar dit verschil is niet significant. Ten aanzien van maatschappelijk verantwoord handelen komt naar voren dat leerlingen met een Turks/Marokkaanse en Surinaams/Antilliaanse achtergrond significant hoger scoren dan autochtone leerlingen. De hypothese dat autochtone leerlingen hogere scores laten zien op deze twee sociale taken wordt dus niet bevestigd. Hypothese 4 wordt wel ondersteund: alle categorieën allochtone leerlingen rapporteren significant hogere scores op de sociale taak omgaan met verschillen.

Voor wat betreft het effect van sociale achtergrond wordt verwacht dat (H5) *Leerlingen uit hogere sociale milieus op alle drie de sociale taken een hogere mate van burgerschapscompetenties rapporteren dan leerlingen uit lagere sociale milieus*. De tabellen 3 en 4 laten voor democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen zien (model 3) dat leerlingen uit gezinnen met ouders met een laag en middelbaar opleidingsniveau significant lager scoren dan leerlingen met hoger opgeleide ouders. Dit is ook voor de groep met ontbrekende gegevens het geval. Dit verschil is significant voor de groepen met ontbrekende gegevens en middelbaar opgeleiden. Bij de sociale taak omgaan met verschillen zien we dat leerlingen met laag opgeleide ouders ongeveer gelijk scoren met leerlingen met hoog opgeleide ouders; vanwege de geringe vulling van de eerste groep lijkt een terughoudende interpretatie van deze bevinding op z'n plaats. Leerlingen met ouders met een middelbaar en ontbrekend opleidingsniveau scoren significant lager dan leerlingen met hoger opgeleide ouders. Dat leidt er al met al toe dat de verwachting gedeeltelijk bevestigd lijkt te worden.

Over het geheel genomen doen zich dus voor alle sociale taken systematische verschillen voor tussen groepen leerlingen. In het algemeen gesproken scoren meisjes wat beter dan jongens, behalen leerlingen uit allochtone groepen hogere scores dan autochtone leerlingen en rapporteren leerlingen uit hoger opgeleide gezinnen hogere competentieniveaus. Ook blijkt sprake van verschillen tussen leerlingen in het vmbo, havo en vwo: naarmate het onderwijsniveau stijgt, neemt ook het gemiddeld gerapporteerde niveau van burgerschapscompetenties toe.

6.2 Invloed van aandacht voor burgerschap en belang van democratie

Daarmee komen we toe aan de vraag naar de invloed van verschillen tussen scholen in de frequentie waarmee burgerschap in het onderwijsaanbod aan de orde komt en het belang dat de school voor zijn leerlingen hecht aan leren over democratie. Het tweede model in de tabellen 3, 4 en 5 laat voor geen van de elementen van burgerschap een significant

direct effect zien van de frequentie waarmee de school aandacht geeft aan burgerschap of van het relatieve belang dat de school hecht aan het leren over democratische grondbeginselen.

Ook aparte analyses van beide schoolvariabelen voor elk van de drie sociale taken (niet in tabel) laten geen significante effecten zien. Het effect van de variabele aandacht van de school voor burgerschap op de burgerschapscompetenties voor democratisch handelen is licht positief (0,038) en het effect van het belang dat de school hecht aan democratie licht negatief (-0,039). Voor maatschappelijk verantwoord handelen gaat het eveneens om kleine positieve en negatieve effecten (frequentie burgerschap 0,043; belang democratie -0,021), evenals het geval is voor de sociale taak omgaan met verschillen (frequentie burgerschap 0,022; belang democratie -0,037).

Kenmerken van de school lijken in het algemeen dus geen significant effect te hebben op de scores van leerlingen. Wel blijken kenmerken van de school op enkele punten van invloed op de burgerschapscompetenties van deelgroepen. We zullen de betreffende interactie-effecten met behulp van de eerder geformuleerde hypothesen bespreken.

Verwacht wordt dat (H6) *Naarmate er op een school meer aandacht wordt besteed aan burgerschap, leerlingen binnen die school een meer gelijk niveau van burgerschapscompetenties zullen laten zien*, en (H7) *naarmate een school meer belang hecht aan democratie, verschillen tussen leerlingen in de mate van burgerschapscompetenties kleiner zullen zijn*.

Voor democratisch handelen geeft het model waarin zowel de aanbodkenmerken van de school als leerlingvariabelen zijn opgenomen (model 3 in tabel 3) een chi-kwadraat van 128,7. Na toevoeging van de interacties tussen school- en leerlingvariabelen in de verdere modellen verandert de chi-kwadraat nauwelijks. Verschillen tussen leerlingen naar sekse, etniciteit en onderwijsniveau veranderen niet als een school vaker aandacht besteedt aan burgerschap of meer belang hecht aan democratie. Als aan het basismodel bijvoorbeeld het interactie-effect tussen het onderwijsniveau van de leerling en de aandacht die de school aan burgerschap geeft wordt toegevoegd (zie model 8), neemt de chi-kwadraat nauwelijks toe (130,7). Dat is ook het geval voor het interactie-effect tussen het onderwijsniveau van de leerling en het belang dat de school hecht aan aandacht voor democratie (model 9: chi-kwadraat van 132,0). Onder invloed van de frequentie van burgerschapsonderwijs wordt wel het verschil tussen leerlingen uit gezinnen met laag en hoog opgeleide ouders een tiende kleiner, maar dit effect is niet significant. Evenzo neemt het verschil tussen leerlingen van wie het opleidingsniveau van de ouders niet bekend is af ten opzichte van hoger opgeleide gezinnen. Dit effect is wel significant. Voor democratisch handelen worden de hypothesen zes en zeven dus nauwelijks ondersteund.

Voor de sociale taak maatschappelijk verantwoord handelen in tabel 4, laat model 3 een chi-kwadraat in het basismodel zien van 365,2. Toevoeging van de interactie tussen het onderwijsniveau van de leerling en de frequentie waarmee burgerschap op de school aan de orde komt, leidt nauwelijks tot verandering (chi-kwadraat 364,9; model 8). Dat is ook het geval voor het belang van aandacht voor democratie (model 9). Model 5 laat voor de interactie tussen sekse en het belang van democratie een significant resultaat zien: de verschillen tussen jongens en meisjes zijn groter op scholen die aangeven aandacht voor het onderwerp democratie belangrijk te vinden. Ook de interactie met etniciteit is significant: verschillen in burgerschapscompetenties tussen autochtone leerlingen (lager) enerzijds en Turkse en Marokkaanse leerlingen (hoger) anderzijds zijn groter naarmate een school aangeeft frequenter aandacht te geven aan burgerschap. Evenzo blijkt op scholen die meer aandacht geven aan burgerschap sprake van een wat kleiner verschil in de scores van leerlingen met laag en hoog opgeleide ouders. Voor maatschappelijk verantwoord handelen krijgen hypothese zes en zeven dus iets meer ondersteuning.

Evenals voorgaande sociale taken leidt toevoeging van interactie-effecten aan het basismodel ook voor de sociale taak omgaan met verschillen nauwelijks tot verbetering van het model. De chi-kwadraat van het basismodel (model 3 in tabel 5) bedraagt 327,9 en neemt toe tot 328,9 (model 8) respectievelijk 329,3 (model 9) door toevoeging van de relatie tussen onderwijsniveau en de aandacht voor burgerschap en het belang van democratie. Het verschil in de scores van autochtone ten opzichte van Turkse en Marokkaanse leerlingen neemt enigszins toe op scholen die aangeven relatief veel waarde te hechten aan het leren over democratie. Dit effect is echter niet significant. Een effect van etniciteit doet zich ook voor ten opzichte van allochtone leerlingen in de categorie overig, dat wel significant is: onder invloed daarvan worden de verschillen kleiner. De mate waarin de school aandacht schenkt aan burgerschap en aandacht voor leren over democratie belangrijk vindt, is niet van invloed op de verschillen tussen leerlingen naar geslacht of het onderwijsniveau. Wel is sprake van een effect van aandacht voor burgerschap op het verschil in de burgerschapscompetenties van leerlingen met laag en hoog opgeleide ouders, dat enigszins afneemt. Het effect is echter niet significant. Ook voor de afhankelijke variabele omgaan met verschillen worden hypothese zes en zeven dus hooguit gedeeltelijk ondersteund.

Al met al blijkt geen sprake van directe effecten van de kenmerken van het burgerschapsonderwijs van de school op de drie componenten van burgerschap. Uitbreiding van de modellen met interactietermen voor school- en leerlingkenmerken leidt evenmin tot beter passende modellen. Wel blijkt hier en daar sprake van differentiële effecten, waar-

Tabel 3 Multiniveau model democratisch handelen

	Democratisch handelen										
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11
Onderwijsniveau vmbo	-0,219***	-0,203***	-0,169***	-0,169***	-0,168***	-0,170***	-0,170***	-0,144**	-0,139**	-0,175***	-0,169***
Onderwijsniveau havo	-0,099**	-0,098**	-0,083*	-0,083*	-0,082*	-0,083*	-0,083*	-0,080*	-0,087*	-0,086**	-0,083*
Frequentie burgerschap	0,021	0,018	0,021	0,021	0,018	0,013	0,017	0,058	0,027	0,003	0,018
Belang democratie	-0,019	-0,013	-0,013	-0,013	-0,023	-0,013	-0,011	-0,007	0,034	-0,014	-0,009
<i>Achtergrond kenmerken</i>											
Geslacht (v)	0,098***	0,098***	0,099***	0,099***	0,098***	0,099***	0,099***	0,098***	0,098***	0,100***	0,098***
Etniciteit Tur/Mar	0,330***	0,329***	0,329***	0,329***	0,328***	0,329***	0,339***	0,331***	0,326***	0,330***	0,330***
Etniciteit Surr/Ant	0,080	0,080	0,080	0,080	0,080	0,081	0,093	0,080	0,076	0,072	0,083
Etniciteit Overig	0,070*	0,070*	0,070*	0,070*	0,069*	0,071*	0,066*	0,071*	0,070*	0,069*	0,070*
Sociaal milieu Laag	-0,076	-0,077	-0,077	-0,076	-0,076	-0,076	-0,074	-0,076	-0,080	-0,099	-0,083
Sociaal milieu Middel	-0,107***	-0,107***	-0,107***	-0,106***	-0,106***	-0,106***	-0,108***	-0,106***	-0,107***	-0,106***	-0,105***
Sociaal milieu Ontbrekend	-0,157***	-0,157***	-0,157***	-0,156***	-0,156***	-0,158***	-0,156***	-0,156***	-0,159***	-0,155***	-0,155***
<i>Interactie effecten</i>											
Geslacht*				-0,008							
Frequentie burgerschap											
Geslacht*Belang democratie				0,022							
Etniciteit Tur/Mar*						0,053					
Frequentie burgerschap											
Etniciteit Surr/Ant*						0,008					
Frequentie burgerschap											
Etniciteit Overig*						0,012					
Frequentie burgerschap											
Etniciteit Tur/Mar*							0,024				
Belang democratie											
Etniciteit Surr/Ant*								0,017			
Belang democratie											

Tabel 3 (vervolg) – Multiniveau model democratisch handelen

	Democratisch handelen										
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11
Etniciteit Overig*							-0,026				
Belang democratie											
Onderwijsniveau vmbo*								-0,072			
Frequentie burgerschap											
Onderwijsniveau havo*											
Frequentie burgerschap											
Onderwijsniveau vmbo*									-0,077		
Belang democratie											
Onderwijsniveau havo*											
Belang democratie									-0,033		
Sociaal milieu Laag*										0,146	
Frequentie burgerschap											
Sociaal milieu Middel*											
Frequentie burgerschap										-0,003	
Sociaal milieu Laag*											
Belang democratie											
Sociaal milieu Middel*											
Belang democratie											
Sociaal milieu Ontbrekend*											
Belang democratie											
Sociaal milieu Laag*											
Belang democratie											
Sociaal milieu Ontbrekend*											
Belang democratie											
Constante	0,169***	0,159***	0,108**	0,108**	0,107**	0,107**	0,108**	0,088	0,099*	0,111**	0,108**
<i>Variantecomponenten</i>											
Wald chi2(2)	20,7	21,2	128,7	128,8	130,0	129,6	129,7	130,7	132,0	137,0	130,5
Prob > chi2	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Log likelihood	-1823,8	-1823,5	-1771,4	-1771,3	-1770,8	-1770,9	-1770,8	-1770,3	-1769,9	-1767,6	-1770,5
Schoolnummer	0,013	0,012	0,008	0,008	0,007	0,007	0,008	0,008	0,007	0,008	0,008
Var (residu)	0,262	0,262	0,251	0,251	0,251	0,251	0,251	0,251	0,251	0,251	0,251

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Bron: Scholenpanels Burgerschap, 2007-2008

Tabel 4 (vervolg) – Multiniveau model maatschappelijk verantwoord handelen

	Maatschappelijk verantwoord handelen											
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11	
Etniciteit Overig*							-0,033					
Belang democratie												
Onderwijsniveau vmbo*								-0,005				
Frequentie burgerschap												
Onderwijsniveau havo*												
Frequentie burgerschap												
Onderwijsniveau vmbo*									-0,016			
Belang democratie												
Onderwijsniveau havo*												
Belang democratie												
Sociaal milieu Laag*												
Frequentie burgerschap										0,162*		
Sociaal milieu Middel*												
Frequentie burgerschap												
Sociaal milieu Ontbrekend*												
Frequentie burgerschap												
Sociaal milieu Laag*												
Belang democratie												-0,060
Sociaal milieu Middel*												
Belang democratie												0,002
Sociaal milieu Ontbrekend*												
Belang democratie												0,024
Constante	0,13 ***	0,12 **	-0,056	-0,056	-0,057	-0,056	-0,057	-0,057	-0,059	-0,055	-0,056	
<i>Variantiecomponenten</i>												
Wald chi2(2)	12,9	15,0	365,2	365,2	372,0	372,0	366,7	364,9	366,3	373,4	366,8	
Prob > chi2	0,02	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	
Log likelihood	-1917,6	-1916,7	-1756,3	-1756,3	-1753,7	-1754,0	-1755,7	-1756,3	-1755,8	-1753,1	-1755,6	
Schoolnummer	0,007	0,006	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	0,002	
Var (residu)	0,290	0,290	0,254	0,254	0,254	0,254	0,254	0,254	0,254	0,254	0,254	

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Bron: Scholenpanels Burgerschap, 2007-2008

Tabel 5 (vervolg) – Multiniveau model omgaan met verschillen

	Omgaan met verschillen										
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10	Model 11
Onderwijsniveau vmbo*											
Frequentie burgerschap				-0,038							
Onderwijsniveau havo*											
Frequentie burgerschap				-0,043							
Onderwijsniveau vmbo*											
Belang democratie								-0,015			
Onderwijsniveau havo*											
Belang democratie									0,036		
Sociaal milieu Laag*											
Frequentie burgerschap										0,155	
Sociaal milieu Middel*											
Frequentie burgerschap											-0,005
Sociaal milieu Ontbrekend*											
Frequentie burgerschap											0,044
Sociaal milieu Laag*											
Belang democratie											-0,060
Sociaal milieu Middel*											
Belang democratie											-0,004
Sociaal milieu Ontbrekend*											
Belang democratie											0,055
Constante	0,141**	0,134**	-0,043	-0,044	-0,044	-0,044	-0,042	-0,054	-0,051	-0,043	-0,043
<i>Variantiecomponenten</i>											
Wald chi2(2)	10,6	11,1	327,9	328,2	329,7	329,9	336,2	328,9	329,3	333,5	332,4
Prob > chi2	0,01	0,03	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Log likelihood	-1970,071	-1969,806	-1822,539	-1822,401	-1821,770	-1821,746	-1818,760	-1821,864	-1821,737	-1820,210	-1820,544
Schoolnummer	0,016	0,014	0,007	0,007	0,007	0,007	0,008	0,008	0,008	0,007	0,007
Var (residu)	0,308	0,308	0,272	0,272	0,272	0,272	0,271	0,272	0,272	0,272	0,272

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001

Bron: Scholenpanels Burgerschap, 2007-2008

bij een groter belang van burgerschap verschillen tussen leerlingen uit verschillende sociale milieus enigszins vermindert. De verschillen tussen schooltypen blijven echter stabiel, ongeacht het belang dat een school hecht aan burgerschapsvorming.

7. Conclusie en discussie

Alvorens de gerapporteerde bevindingen op een rij te zetten en onze resultaten samen te vatten, is het goed op enkele beperkingen te wijzen. De gebruikte gegevens hebben betrekking op een relatief beperkte groep leerlingen en scholen. Verder onderzoek onder grotere aantallen scholen is niet alleen van belang om de hier gevonden resultaten te toetsen, maar kan ook een beeld geven van verdere variatie in de kenmerken van scholen. Ook is het van belang te bedenken dat de wettelijke burgerschapsopdracht nog slechts enkele jaren van toepassing is. De implementatie daarvan is op veel scholen nog in ontwikkeling, zodat het voor een meer definitieve taxatie van de bijdrage die de school kan leveren wellicht nog te vroeg is. Van verschillende kanten wordt erop gewezen dat de implementatie van burgerschapsonderwijs slechts langzaam vordert (Inspectie van het Onderwijs, 2010; Peschar e.a., 2010). Het is denkbaar dat een verder gevorderde implementatie van onderwijs in burgerschap andere, sterkere effecten laat zien dan hier gerapporteerd.

De voornaamste opmerking betreft echter het cross-sectionele design, dat maakt dat een causale interpretatie van onze bevindingen moeilijk is. Het is niet duidelijk in hoeverre er een verband is tussen de aandacht van de school voor burgerschap en de verschillen in scores op burgerschapscompetenties tussen groepen leerlingen. En ook waar aanwijzingen gevonden worden voor een samenhang tussen het onderwijs van de school en kenmerken of competenties van leerlingen, kan vooreerst niet worden uitgesloten dat de aandacht van de school voor burgerschap ook een gevolg kan zijn van de behoefte aan prosociale oriëntaties van leerlingen, juist door een tekort daaraan. Voor een verdergaand inzicht in de invloed van de school op de bevordering van burgerschap zijn herhaalde meting van burgerschapscompetenties van leerlingen nodig. Longitudinaal cohortonderzoek zou daarin over enige tijd kunnen voorzien (Driessen, Mulder, Ledoux, Roeleveld & Van der Veen, 2010; Peschar e.a., 2010). Niettemin zijn er verschillende bevindingen die kunnen bijdragen aan een impressie van de bijdrage die onderwijs kan leveren aan de verdeling van burgerschapscompetenties over groepen leerlingen.

Onze verwachtingen worden op verschillende punten ondersteund door de data. Zo blijken meisjes hogere burgerschapscompetenties te rapporteren en vertonen leerlingen in hogere onderwijsniveaus een hoger niveau van burgerschapscompetenties dan leerlingen in lagere

onderwijsniveaus. Ook laten kinderen van ouders met een hoog opleidingsniveau hogere burgerschapscompetenties zien dan leerlingen uit laag opgeleide gezinnen. De hypothese dat autochtone leerlingen hogere scores behalen op de deelttoetsen democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen bleek niet te worden bevestigd. Vooral Turkse en Marokkaanse leerlingen scoren significant hoger als het gaat om democratisch en maatschappelijk handelen. De verwachting dat allochtone leerlingen hoger scoren op de competentie omgaan met verschillen wordt door de data ondersteund; leerlingen van Turks/Marokkaanse en Surinaams/Antilliaanse origine en leerlingen uit de groep overig scoren significant hoger dan autochtone leerlingen.

Voor de geformuleerde verwachtingen over de rol van de school wordt weinig steun gevonden. De analyses laten voor enkele sociale taken een samenhang zien tussen het onderwijs van de school en groepsverschillen in burgerschapscompetenties. Zo worden verschillen in de gerapporteerde burgerschapscompetenties binnen de sociale taak maatschappelijk verantwoord handelen groter tussen autochtone leerlingen en leerlingen van Turkse en Marokkaanse komaf, naarmate een school aangeeft frequenter aandacht te geven aan burgerschap. Ook worden verschillen in scores op burgerschapscompetenties binnen de sociale taak maatschappelijk verantwoord handelen groter tussen jongens en meisjes, als de school meer aandacht besteedt aan democratisch handelen. Een verklaring voor deze uitkomsten zou als gezegd kunnen zijn dat scholen die problemen ervaren in de burgerschapscompetenties van hun leerlingen, meer aandacht gaan besteden aan burgerschap en aandacht voor democratie in het curriculum. Het is niet duidelijk in hoeverre daarvan sprake is; voor een causale interpretatie van de gerapporteerde verbanden is een design nodig waarin op meerdere meetmomenten informatie over de kenmerken en burgerschapscompetenties van leerlingen beschikbaar is.

Van een afname van verschillen tussen leerlingen door de aandacht die de school aan burgerschap besteedt of het belang dat de school aan democratie hecht, blijkt geen sprake. Wel blijkt de mate waarin aandacht aan burgerschap wordt geschonken van invloed op de verschillen in de scores van leerlingen met hoger en lager opgeleide ouders. Op scholen die meer aandacht aan burgerschap schenken, liggen de burgerschapscompetenties van leerlingen dichter bij elkaar dan op scholen die aangeven minder frequent aandacht aan burgerschap te geven. Voor twee van de drie elementen van burgerschap blijken de aanbodkenmerken van de school bovendien van invloed op de verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen, die (ten gunste van Turkse en Marokkaanse leerlingen) groter zijn op scholen die aangeven voor hun leerlingen relatief veel belang te hechten aan leren over burgerschap. Het is van belang daarbij aan te tekenen dat het om bescheiden effecten gaat. Niet alleen

is, zoals gezegd, geen sprake van directe effecten, maar ook leidt uitbreiding van de modellen met interactie-effecten waarin de kenmerken van de school zijn opgenomen niet tot beter passende modellen dan zonder toevoeging van deze interacties het geval zou zijn geweest. Voor wat de interpretatie van de gerapporteerde burgerschapscompetenties betreft, moet tevens worden bedacht dat het gaat om het beeld dat de leerling daarvan heeft. Daarbij kan bijvoorbeeld zowel een meer of minder conformistische of zelfbewuste houding een rol spelen of de mate waarin leerlingen als gevolg van contextuele verschillen in aanraking komen met diversiteit en ervaringen hebben in het omgaan daarmee.

Het lijkt er dus op dat leerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs verschillen in hun burgerschapscompetenties, waarbij zowel sekse, etniciteit, het ouderlijk opleidingsniveau en het niveau waarop aan onderwijs wordt deelgenomen van invloed zijn. Op scholen die aangeven in hun onderwijs meer aandacht aan burgerschap te besteden, is sprake van wat kleinere verschillen tussen de burgerschapscompetenties van leerlingen uit hoger en lager opgeleide gezinnen. Ook bevatten onze analyses aanwijzingen dat aandacht voor burgerschap en democratie van de school samengaat met hogere scores van allochtone leerlingen in vergelijking met autochtone leerlingen op de verschillende elementen van burgerschap. De resultaten lijken voorsnog verder uit te wijzen dat verschillen in burgerschapscompetenties van leerlingen die op verschillende niveaus aan onderwijs deelnemen, niet gecompenseerd worden door de frequentie waarin de school aandacht geeft aan burgerschap of het belang dat ze daarbij hecht aan leren over democratie. Dat zou er op kunnen wijzen dat, zelfs al zou meer aandacht aan burgerschap worden gegeven, er in een gedifferentieerd onderwijssysteem verschillen tussen leerlingen in burgerschap blijven bestaan.

Noot

1. J.E. Netjes M.Sc. en E.A.M. Geboers M.Sc. zijn onderzoekers aan de Universiteit van Amsterdam. Prof. Dr. H.G. van de Werfhorst is hoogleraar Sociologie aan de Universiteit van Amsterdam. Dr. A.B. Dijkstra is programmamanager Sociale Cohesie bij de Onderwijsinspectie; dit artikel is op persoonlijke titel geschreven en geeft niet noodzakelijk de opvatting weer van de Onderwijsinspectie. E-mail-adressen van de auteurs zijn: Justine.Netjes@gmail.com, H.G.vandeWerfhorst@uva.nl, A.Dijkstra@owinsp.nl, E.A.M.Geboers@uva.nl.

Literatuur

- Arum, R & Shavit, Y. (1995). Secondary Vocational Education and the Transition from School to Work. *Sociology of Education*, 68, 187-204.
- Biesta, G., Lawy, R. & Kelly, N. (2005). *Young People Learning Democracy: A UK perspective*. Exter: Universiteit van Exeter.

- Bourdieu, P. (1986). Forms of Capital. In Richardson (red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap, een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 52, 781-861.
- Dam, G.T.M. ten, Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2007). *Measuring citizenship competences*. Amsterdam: University of Amsterdam.
- Dam, G.T.M. ten, Geijssel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). Burger-schapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dam, G.T.M. ten & Volman, M. (2003). Life jacket and art of living. Social competency and the reproduction of inequality in education. *Curriculum Inquiry*, 33, 117-137.
- Dam, G.T.M. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G. & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat: Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand*. Den Haag: Transferpunt onderwijsachterstanden.
- Dijkstra, A.B., Hofstra, J., Van Oudenhoven, J. P., Peschar, J. & Van der Wal, M. (2004). *Oud gedaan, jong geleerd? Een studie naar de relaties tussen hechtingsstijlen, competenties, EVLN-intenties en sociale cohesie*. Amsterdam: Aksant.
- Dijkstra, A.B., Ten Dam, G.T.M., Hooghoff, H. & Peschar, J.L. (2010). Scholen voor burgerschap? In J.L. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra & G.T.M. Ten Dam (red.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 19-42). Antwerpen: Garant.
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Van der Veen, I. (2010). *Cohortonderzoek Cool5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007-08*. Nijmegen: ITS.
- Dustmann, C. (2004). Parental background, secondary school track choice, and wages. *Oxford Economic Papers*, 56, 209-230.
- Evertzen, A. (2007). *Vrouwelijkheid en mannelijkheid, over sekseverschillen en gender gevolgen*. Amsterdam: Uitgeverij het Spinhuis.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W. & Ten Dam, G. (In voorbereiding). Review of effects of citizenship education on citizenship of students.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Keulen, A. van & Van Beurden, A. (2002). *Opvoedingsstijlen in multicultureel Nederland: Van alles wat meenemen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Leenders, H., Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). Teachers. Views on Citizenship in Secondary Education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38, 155-170.
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H. & Van der Werf, M.P.C. (2010). *Eerste bevindingen International Civic and Citizenship Education Study. Rapportage voor Nederland*. Groningen: GION.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). Memorie van Toelichting Wijziging van de Wet (...) in verband met de bevordering van actief burgerschap en sociale integratie (...). *Kamerstuk 29 959*, 3.
- Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). Wet van 9 december 2005, houdende opneming (...) van de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. *Staatsblad 2005*, 678.
- Mulder, S. (2002). *Wat leeft er in Nederland, Maatschappelijke trends verklaart vanuit NIPO's win model*. Amsterdam: TNS-NIPO.
- Netjes, J., Van de Werfhorst, H.G., Karsten, S. & Bol, T. (2010). *Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van onderwijs. Burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam Centre for Inequality Studies.
- Onderwijsraad (2002). *Studie rondom onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Sturen van vernieuwende onderwijspraktijken*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Peschar, J.L., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Ten Dam, G.T.M. (2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Peschar, J.L. & Wesselingh, A.A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Radstake, H. (2009). *Teaching in diversity. Teachers and pupils about tense situations in ethnically heterogeneous classes*. Antwerpen: Garant.
- Rigter, J. (1998). *Psychologie voor de praktijk*. Bussum: Coutinho.
- Schütz, G., West, M.R. & Wössmann, L. (2007). School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003. *OECD Education Working Papers*, 14.
- TNS-NIPO/RTL Nieuws (2006). Normen- en waardendebat Balkenende moet doorgaan.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Tweede Kamer der Staten-Generaal (2003-2004). Memorie van Toelichting: Voorstel van wet van de leden Hamer, Dijsselbloem en Krane-

veldt houdende (...) de verplichting voor scholen om bij te dragen aan de integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving. *Kamerstuk 29 666*, 3.

Verloop, N. & Lowyck, J. (2003). *Onderwijskunde, een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verschaffel, L. & Vermunt, J. (1998). *Het leren van leerlingen: Onderwijskundig lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samson.

Werfhorst, H.G. van de (2007). Onderwijsinstuties in Nederland: gelijkheid, efficiëntie, allocatie en burgerschap? In J.W. Duyvendak & M. Otto (red.), *Sociale Kaart van Nederland. Over Maatschappelijke Instuties*. Assen: Boom Onderwijs.

Werfhorst, H.G. van de (2009). *Education, Inequality, and Active Citizenship: Tensions in a Differentiated Schooling System*. Rapport in opdracht van de Kenniskamer van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Werfhorst, H.G. van de & Mijs, J.J.B. (2007). *Onderwijsdifferentiatie en Ongeijkheid. Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Wesselingh, A., Dijkstra, A.B. & Peschar, J. (2002). Onderwijs in de civil society. Of: Kan het onderwijs bijdragen aan de sociale cohesie? In *Onderwijsraad, Rondon onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling, opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven: Acco.

Wit, J. de, Van der Veer, G. & Slot, N.W. (2001). *Psychologie van de adolescentie*. Baarn: HB uitgevers.