

Verkenkend onderzoek monitoring burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties

CHRIS HOLMAN, LIANNE HOEK, REMMERT DAAS, ANNE BERT DIJKSTRA

Colofon

Deze studie is uitgevoerd door het practoraat Burgerschap van ROC Noorderpoort en de Universiteit van Amsterdam, afdeling Pedagogische en Onderwijswetenschappen. De projectleiding berustte bij het practoraat Burgerschap.

Het onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek onder de titel ‘Overzichtsstudies burgerschapscompetenties en –onderwijs in po, vo en mbo’ (Dossiernummer: 405-00-860-343) vanwege het Ministerie van OCW.

Bij vermelding van dit rapport kan gerefereerd worden aan: Holman, C., Hoek, L., Daas, R. & Dijkstra, A.B. (2024). *Verkennd onderzoek monitoring burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties*. Groningen: Noorderpoort / Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Managementsamenvatting

In dit rapport worden de bevindingen gepresenteerd van een verkennende overzichtsstudie die is uitgevoerd in opdracht van het ministerie van OCW en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek NRO. Het doel van de studie was om te komen tot een conceptueel raamwerk voor onderzoek naar burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in het funderend onderwijs en mbo, op basis van bestaande kennis en lopend onderzoek, als vertrekpunt voor het ontwerp van een monitoringsstudie naar deze onderwerpen. De verkenning biedt een voorbereiding op een door het ministerie van OCW voorgenomen monitoringsstudie van burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties in het funderend onderwijs en mbo in Nederland. Het ministerie wil met de beoogde monitoring – en deze verkenning als voorbereiding daarop – meer zicht te krijgen op de burgerschapscompetenties van leerlingen en studenten¹ en de inrichting en effectiviteit van het burgerschapsonderwijs op scholen², en de ontwikkeling daarvan.

In de studie staan twee vragen centraal:

1. Welke onderzoeken lopen op dit moment³ naar burgerschapscompetenties van leerlingen en studenten, en naar het burgerschapsonderwijs van scholen en instellingen?
2. Waar liggen hiaten in de beschikbare kennis, welke kennis ontbreekt, en welk bestaand onderzoek kan worden aangewend om op voort te bouwen voor uitvoering van de beoogde monitoring?

De antwoorden op deze vragen worden in vier hoofdstukken uitgewerkt en afgesloten met een samenvattend overzicht, waarbij tevens een aantal opmerkingen wordt gemaakt over de inrichting van de beoogde monitor en de contouren voor een opzet daarvan worden geschetst.

Het eerste hoofdstuk geeft inzicht in de burgerschapscompetenties van leerlingen in het basis-, voortgezet en speciaal onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs - voor zover daarover gegevens beschikbaar zijn. Daartoe worden eerst verschillende opvattingen over het concept burgerschap weergegeven, waaronder een liberale, communitaristische, republikeinse, neorepublikeinse, discursieve en deliberatieve benadering, met elk eigen accenten op de

¹ We spreken kortheidshalve verder over leerlingen, en bedoelen dan zowel leerlingen als studenten.

² We spreken kortheidshalve verder over scholen, en bedoelen dan scholen voor funderend onderwijs en instellingen en opleidingen voor mbo.

³ De analyses waarop deze verkenning is gebaseerd werden in november 2023 afgerond.

verhouding tussen individu en samenleving, zoals individuele rechten, de verantwoordelijkheid voor het collectief en deelname aan de samenleving. Burgerschapscompetenties worden veelal getypeerd als de kennis, houdingen en vaardigheden die bijdragen aan ‘burgerschap’ - een begrip dat doorgaans wordt gebruikt om de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van en bij te dragen aan gemeenschappen, en met name de pluriforme, democratische samenleving, aan te duiden. Hoewel verschillende opvattingen bestaan over wat burgerschapscompetenties precies inhouden, worden deze in de grotere, kwantitatief gerichte studies (die vanwege overwegingen rond de praktische haalbaarheid van een grootschalig, langlopend monitoringsonderzoek) in deze verkenning een grote plaats innemen – op verwante manieren uitgewerkt. Het gaat dan onder meer om kennis van democratie en samenleving, kennis van rechten en plichten als burger, kritische denkvaardigheden en probleemoplossend vermogen, betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, begrip van democratische waarden, zoals gelijkwaardigheid, pluriformiteit en tolerantie, en de bereidheid om vanuit democratische beginselen samen te leven met mensen met verschillende achtergronden, opvattingen en belangen. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan democratische basiswaarden, die sinds 2021 expliciet zijn opgenomen in de wettelijke opdracht aan scholen ten aanzien van burgerschapsonderwijs. De basiswaarden zijn een uitwerking van de democratische principes vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit en hebben betrekking op gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, vrijheid van meningsuiting, autonomie, verdraagzaamheid, het afwijzen van onverdraagzaamheid, het afwijzen van discriminatie en verantwoordelijkheidsbesef als de door de overheid aangewezen minimale kern.

Vervolgens volgt een beschrijving van de operationalisering van burgerschapscompetenties in de meetinstrumenten waarop het merendeel van de beschikbare gegevens is gebaseerd, te weten Burgerschap Meten (BSM/ESC), de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) en het instrumentarium zoals gebruikt in de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau voor burgerschap en het Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden (ADKS). Deze instrumenten benaderen burgerschapscompetenties ondanks accentverschillen waarvan hier en daar sprake is, conceptueel en methodologisch op overwegend vergelijkbare manier.

Het tweede hoofdstuk geeft inzicht in de beschikbare empirische kennis over kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs. Daartoe wordt eerst een algemene bestandsbeschrijving van (de ontwikkeling van) burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties in het po, vo, so en mbo in Nederland gegeven. Ook worden de kenmerken van de context van de school besproken en het onderwijsleerproces (zoals een curriculum met projecten en lessen over burgerschap, met

regelmatige aandacht voor bevordering van burgerschap, een doordachte aanpak, een open klasklimaat en veilige schoolomgeving met positieve relaties tussen leerlingen en leraar en leerlingen onderling, en een professionele leeromgeving waarin leraren en staf zich verbonden voelen met de school en er een gedeelde visie op burgerschap en de bevordering daarvan op na houden). Hoewel in onderzoek recent meer aandacht kwam voor effectieve kenmerken van burgerschapsonderwijs en voor een aantal kenmerken bij herhaling empirische steun gevonden wordt (zoals een open klasklimaat en de samenstelling van de leerlingenpopulatie), onderstreept dit hoofdstuk ook de behoefte aan een beter inzicht in en meer onderzoek naar de effectiviteit van burgerschapsonderwijs.

Het derde hoofdstuk geeft een beeld van meetinstrumenten die voor het in kaart brengen van burgerschapscompetenties van leerlingen beschikbaar en in ontwikkeling zijn. Ook hier geldt de behoefte aan verdere ontwikkeling en het beschikbaar komen van uiteenlopende instrumenten om burgerschapscompetenties te meten en monitoren. Het hoofdstuk geeft een beeld van beproefde, kwantitatief gerichte instrumenten zoals die in grootschalig empirisch onderzoek worden gebruikt (ADKS, BSM/ESC), ICCS en Peil.Burgerschap) en andere instrumenten zoals die in omloop of voorbereiding zijn. Voor deze instrumenten worden doelgroep, conceptualisering, gegevens over validiteit en betrouwbaarheid van het instrument en de beschikbaarheid voor gebruik in de schoolpraktijk weergegeven.

Vervolgens wordt ingegaan op verschillende manieren van meten, waaronder gestandaardiseerde aanpakken (zoals vragenlijsten) en andere methoden (zoals portfolio, rubrics of vignettes). Voordelen van gestandaardiseerde meetinstrumenten zijn dat deze zich doorgaans kenmerken door goede (wetenschappelijk beproefde en in de praktijk gebleken) psychometrische eigenschappen (zoals validiteit en betrouwbaarheid) en voorzien in mogelijkheden voor interpretatie, veelal op basis van een benchmark benadering). Ook vragen gestandaardiseerde meetinstrumenten relatief beperkte afnametijd en geringe inspanningen voor toepassing in de dagelijkse schoolpraktijk – een belangrijke voorwaarde voor grootschalig gebruik, die de beoogde monitoring haalbaar maakt – en leveren ze een brede set gegevens, die op gestandaardiseerde wijze en met relatief weinig inspanning kan worden geïnterpreteerd, en vergelijking in de tijd en tussen groepen leerlingen en scholen mogelijk maakt. Voor andere instrumenten is dat vaak minder of niet het geval. Voordelen van andere, meer kwalitatief georiënteerde methoden van meting liggen bij het inzicht dat deze kunnen geven in onderliggende denkprocessen (zoals de overwegingen en afwegingen van leerlingen). Bovendien zijn deze methoden flexibeler in vorm en inhoud. Daarmee bieden ze ook

gemakkelijker ruimte voor schoolspecifieke leerdoelen. De keuze voor te gebruiken instrumenten hangt doorgaans af van meer operationele overwegingen (zoals uitvoerbaarheid en de belasting van scholen), de doelen die met de meting worden nagestreefd (zoals beschrijven, verklaren, in kaart brengen van trends e.a.) en de kwaliteit van de instrumenten, waarbij geldt dat naarmate beslissingen die op de gegevens worden gebaseerd meer impact hebben, hoger eisen aan validiteit, betrouwbaarheid en generaliseerbaarheid gesteld moeten worden.

Gebruik in het kader van stelselmatig en grootschalig monitoringsonderzoek stelt zo eisen aan onder meer de (gebleken) psychometrische kwaliteit, interpreteerbaarheid, generaliseerbaarheid en normering en, niet in de laatste plaats, aan eenvoudige toepasbaarheid in de onderwijspraktijk en analyse en rapportage. Gebruik van gestandaardiseerde instrumenten als *backbone* van een monitoringssystematiek ligt dan in de rede, aangevuld met benutting van andere methoden van gegevensverzameling en analyse voor beantwoording van meer specifieke, verdiepende en verklarende vragen.

In het vierde hoofdstuk worden de bevindingen uit de eerdere hoofdstukken samengebracht en geïnterpreteerd in het licht van de door het ministerie van OCW voorgenomen monitoring van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in Nederland. De beoogde monitoringsstudie zou, zo geeft OCW aan, drie doelen moeten dienen: (1) het geven van inzicht op school- en stelselniveau in niveau, ontwikkeling en spreiding van de burgerschapscompetenties van leerlingen in po, so, vo en mbo; (2) het geven van inzicht in de invloed van school- en contextkenmerken op bevordering van burgerschapscompetenties, zoals bijvoorbeeld de inhoud en aanpak van het onderwijs van de school, de competenties van docenten en de ontwikkeling van het onderwijs; en (3) het verkrijgen van inzicht in effectieve interventies gericht op bevordering van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. De twee eerdergenoemde hoofdvragen worden in het licht van deze doelstellingen beantwoord. Ook wordt een overzicht gegeven van eisen en randvoorwaarden waarbij bij het ontwerp van een systeem van monitoring rekening gehouden moet worden. Als bouwstenen voor de contouren van zo'n ontwerp wordt een aanzet gegeven tot uitwerking van componenten van een longitudinaal basiscohort dat vanaf leerjaar zeven in het basisonderwijs langjarig wordt gevolgd, in combinatie met een aantal kortlopende deel-dataverzamelingen per sector (po, vo, so en mbo). De voorgestelde opzet voorziet daarnaast in mogelijkheden voor systematische koppelingen met deelstudies, gericht op onder meer onderzoek naar effectieve methoden, kwalitatief onderzoek naar de validiteit en verdieping van het concept burgerschap, en naar de mechanismen van leren en instructie rond

burgerschapscompetenties. Een belangrijk onderdeel daarvan is ook de toevoeging van een voorziening voor deling en benutting van de gegevens voor onderwijsontwikkeling door scholen.

Inhoudsopgave

Colofon	1
Managementsamenvatting	2
Hoofdstuk 1: Wat zijn de burgerschapscompetenties van leerlingen?	9
1.1 Inleiding.....	9
1.2 Opvattingen over burgerschap.....	10
1.3 Burgerschapscompetenties	11
1.4 Democratische basiswaarden	13
1.5 Operationalisering in meetinstrumenten	14
Hoofdstuk 2: Wat weten we over (effectieve kenmerken van) burgerschapsonderwijs?	17
2.1 Inleiding.....	17
2.2 Algemene bestandsbeschrijving effectief burgerschapsonderwijs in het funderend onderwijs	17
2.3 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs.....	22
2.3.1 Inputkenmerken: kenmerken van leerlingen	23
2.3.2 Contextkenmerken: kenmerken van de context van de school.....	25
2.3.3 Proceskenmerken: kenmerken van het onderwijsleerproces.....	26
Hoofdstuk 3: Overzicht meetinstrumenten.....	31
3.1 Inleiding.....	31
3.2 Manieren van meten.....	39
3.3 Gestandaardiseerde meetinstrumenten.....	41
3.4 Samenvatting en kennisbehoefte	46
Hoofdstuk 4: Naar monitoring van burgerschap	48
4.1 Beantwoording onderzoeksvragen.....	48
4.2 Beschikbare kennis	50
4.2.1 Burgerschapscompetenties van leerlingen.....	50
4.2.2 Burgerschapsonderwijs op scholen en effectieve interventies	53
4.3 Kennislacunes.....	55
4.3.1 Welke kennis is nodig?	55
4.3.2 Op welke onderzoek kan worden voortgebouwd?	60
4.3.3 Aanknopingspunten in bestaand onderzoek	62
4.4 Contouren voor de inrichting van een stelsel van dataverzameling.....	63
4.4.1 Dataverzameling: voor wie en met welk doel?	63

<i>4.4.2 Eisen aan de inrichting van een system voor dataverzameling</i>	<i>64</i>
<i>4.4.3 Randvoorwaarden voor de inrichting van een stelsel voor dataverzameling.....</i>	<i>67</i>
<i>4.4.4 Advies: uitwerking van begrip burgerschap</i>	<i>70</i>
<i>4.4.5 Advies: overzicht van relevante variabelen</i>	<i>75</i>
<i>4.5 Naar Monitoring voor burgerschap</i>	<i>77</i>
Bibliografie	83
Bijlage: Kerndoelen met een relatie tot burgerschap	93

Hoofdstuk 1: Wat zijn de burgerschapscompetenties van leerlingen?

1.1 Inleiding

Om een landelijke monitoring voor burgerschapscompetenties te kunnen opzetten, is het onder meer van belang inzicht te hebben in de stand van zaken met betrekking tot burgerschapscompetenties in het Nederlandse onderwijs. Dit hoofdstuk heeft daarom als doel een schets te geven van de burgerschapscompetenties van leerlingen en weer te geven welke onderzoeken op het gebied van burgerschapscompetenties in uitvoering zijn en benut kunnen worden voor opzet van een monitoringssystematiek.

Scholen dragen - althans niet rechtstreeks - bij aan 'het burgerschap' van leerlingen of 'de sociale cohesie' in Nederland. Aandacht voor burgerschap heeft de vorm van bevordering van de competenties die leerlingen tot 'burgerschap' in staat stellen. Het gaat dan om de kennis, houdingen en vaardigheden om te kunnen meedoen in een op democratische uitgangspunten gebaseerde samenleving. Daarbij zijn meerdere elementen van belang, zoals de democratische waarden die uitwerking geven aan menselijke waardigheid als fundamenteel uitgangspunt voor vreedzaam en constructief samenleven in een door diversiteit gekenmerkte samenleving, waarin mensen verschillend denken en willen leven, en verschillen in de belangen die ze nastreven. Dat uitgangspunt krijgt vorm in geschreven en ongeschreven 'afspraken' over hoe samen te leven, zoals regels en instituties die regelen hoe meerderheidsbeslissingen tot stand komen en de rechten van minderheden worden beschermd. Ook de vormgeving van die afspraken is daar onderdeel van. Het gaat bij dat alles niet alleen om de verhouding tussen burger en overheid, maar ook om het samenleven tussen en binnen groepen en van mensen onderling, waar afspraken, diversiteit, omgaan met conflict en verschil en dergelijke eveneens bepalen in hoeverre mensen hun leven kunnen inrichten zoals ze willen én gezamenlijke belangen worden gekozen en gerealiseerd.

Hoewel conceptuele uitwerkingen van wat verstaan wordt onder burgerschap variëren en dat ook geldt voor de burgerschapscompetenties die, afhankelijk van de specifieke context en doelstellingen van het onderwijs, als belangrijk worden gezien, ligt in empirische studies die betrekking hebben op de Nederlandse onderwijssituatie daarbij accent op meting van sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen. In dit hoofdstuk worden verschillende conceptualiseringen van burgerschap globaal geschetst. Daartoe beschrijven we kort welke visies op burgerschap bestaan en op welke wijze burgerschapscompetenties kunnen worden

gedefinieerd. Vervolgens wordt de stand van zaken met betrekking tot de beheersing van burgerschapscompetenties van leerlingen en studenten in het po, vo, so en mbo in kaart gebracht en een samenvatting gegeven van de bevindingen uit wetenschappelijk onderzoek.

1.2 Opvattingen over burgerschap

Opvattingen over burgerschap hangen onder meer af van opvattingen over mens en maatschappij, levensovertuiging, politieke opvattingen en de '*spiritus temporis*', dat wil zeggen de heersende opvattingen van een bepaalde periode. Het is daarmee een moreel geladen en normatief begrip, dat uitwerking geeft aan opvattingen over fundamentele rechten en plichten, 'goed' burgerschap: hoe zouden mensen met elkaar moeten samenleven? (Eidhof et al., 2016; Knight Abowitz & Harnish, 2006, Westheimer & Kahne, 2004). In de loop van de tijd zijn uiteenlopende benaderingen ontstaan rond de verhouding tussen individu en collectief, die de basis zijn gaan vormen voor het denken over rol en verantwoordelijkheden van individuen in een samenleving (cf. Van Gunsteren et al., 1992). Zo geeft de liberale burgerschapstheorie de rechten van individuen, zoals vrijheid van meningsuiting en eigendom een centrale plaats. Het accent ligt dan bij een 'passieve' vorm van burgerschap, gericht op borging van individuele rechten. De communitaristische benadering benadrukt in reactie daarop dat mensen niet zonder het collectief kunnen bestaan en 'goede' burgers worden gevormd door de gemeenschap. Dat leidt tot accent op sociale verbondenheid en aandacht voor effecten van individueel handelen op het functioneren van de gemeenschap en, omgekeerd, de verantwoordelijkheid van de gemeenschap voor het individu. Een meer republikeinse burgerschapsvisie legt de nadruk op de '*res publica*', de publieke zaak: individuele burgers worden geacht actief deel te nemen aan het openbare leven. De nadruk ligt meer op verplichtingen dan op individuele rechten.

In de jaren negentig van de vorige eeuw kreeg het neorepublikeinse burgerschapsconcept onder invloed van onder meer de steeds diverser wordende samenleving accent. In opvattingen rond zgn. 'neo-republikeins burgerschap' staat de verhouding tussen burger en staat centraal. In Nederland kreeg dat onder meer vorm in het debat over gebrek aan burgerzin en een afnemend besef van normen (Van Gunsteren et al., 1992). In reactie daarop wordt benadrukt dat burgers niet alleen loyaal moeten zijn aan de eigen gemeenschap of gericht op eigen belang, maar ook borging van het grotere verband aandacht vraagt. Kunnen omgaan met diversiteit en rekening houden met gemeenschappelijke belangen krijgen dan een grotere plaats (Van Gunsteren et al., 1992).

Het gegeven van *spiritus temporis* impliceert dat opvattingen over burgerschap in beweging blijven. Een illustratie daarvan is, in de eerste jaren van de 21^{ste} eeuw, het accent op een meer discursieve benadering, waarin sociaal-constructivistisch denken leidt tot accent op het burgerperspectief, veel meer dan denken vanuit de overheid (cf. Barnes et al., 2004). Verwant daaraan is de deliberatieve benadering van burgerschap, die uitgaat van het idee dat democratie vorm krijgt in het deliberatieve proces, door geïnformeerde en constructieve meningsvorming en openbaar debat. Deze benadering benadrukt het belang van dialoog en het gezamenlijk denken over maatschappelijke vragen als een manier om tot weloverwogen beslissingen te komen en betrokkenheid van burgers bij die beslissingen te bevorderen (cf. Guérin, 2018).

1.3 Burgerschapscompetenties

In lijn met de verschillende opvattingen en theorieën over burgerschap zijn er ook verschillende (maar vaak gerelateerde) inhoudelijke invullingen van burgerschapscompetenties. Over het algemeen wordt de burgerschapsopdracht van het onderwijs gezien als de verantwoordelijkheid van scholen tot het bevorderen van de ontwikkeling van jongeren tot zelfstandige en kritische deelnemers aan de samenleving (cf. Onderwijsraad, 2012; Raad van Europa, 2018). Daarbij gaat het om “de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap en hier actief aan bij te dragen”, zoals voorgesteld door de Onderwijsraad (2012). Om deel te nemen aan de samenleving zijn competenties nodig die gericht zijn op effectieve omgang met diversiteit, het bijdragen aan het algemeen welzijn, en het nemen van verantwoorde beslissingen die zowel persoonlijke als algemene doelen dienen (Van den Berge et al., 2014). Het gaat daarbij om competenties die niet alleen gericht zijn op individuele behoeften en doelen, maar ook op bredere maatschappelijke doelen en belangen. Het impliceert een evenwichtige benadering waarbij zowel persoonlijke groei als bijdragen aan het algemeen welzijn worden gewaardeerd. Het omvat tevens begrip van de werking van de samenleving en democratische processen, evenals het omarmen van waarden zoals tolerantie en een democratische gezindheid. In bredere zin gaat burgerschap over het vinden van een balans tussen individuele vrijheid en sociale interactie, waarbij persoonlijke autonomie, interne samenhang (de binding met deelgroepen waarin mensen leven) en externe samenhang (de gehele samenleving) belangrijke elementen zijn (Dijkstra, 2012).

Burgerschapscompetenties worden doorgaans begrepen als de kennis, attituden, en vaardigheden die (jonge) burgers nodig hebben om te kunnen deelnemen aan een pluriforme en democratische samenleving (Schulz et al., 2017; Ten Dam et al., 2010). Bij burgerschapskennis gaat het om het hebben of verkrijgen van kennis, inzicht en begrip van democratische principes

(bijvoorbeeld dat iedereen gebonden is aan de wet) en van het vreedzaam samenleven van burgers met uiteenlopende levenswijzen, religies, culturen, voorkomens, seksuele geaardheden, en andere verschillen (Ten Dam et al., 2010). Burgerschapskennis gaat ook over het hebben van kennis over de democratische samenleving (zoals het belang van wetgeving), de onderliggende democratische principes (zoals het principe dat alle burgers van gelijke waarde zijn) en de toepassing van democratische principes (zoals bij verkiezingen) (Daas et al., 2023b; Schulz et al., 2023a, 2023b). Bij burgerschapsattitude gaat het erom dat leerlingen willen leven (of bereid zijn te willen leven) volgens democratische besluitvorming (e.g., bereid zijn om eenieders stem te horen), de wens hebben om sociale rechtvaardigheid te handhaven en anderen en hun omgeving geen schade willen berokkenen, bereid zijn om een oplossing of compromis te zoeken in conflictsituaties, en een positieve attitude ten opzichte van verschillen hebben (Ten Dam et al., 2010). Burgerschapsattituden gaan ook over wat jonge burgers vinden van democratische principes (zoals de rechtsstaat), hun opvattingen over goed burgerschap (zoals het respecteren van individuen met een andere levenswijze, religie, cultuur, et cetera), over het onderschrijven dat alle burgers gelijke rechten hebben en van gelijke waarde zijn, en over vertrouwen in maatschappelijke instituties zoals de overheid en media (Daas et al., 2023b; Schulz et al., 2023a, 2023b). Bij burgerschapsvaardigheden gaat het om de vaardigheden van leerlingen om hun eigen mening te vormen en delen, te luisteren naar meningen van anderen, een sociaal rechtvaardige positie te kunnen innemen, van perspectief te kunnen wisselen, te luisteren naar anderen in conflictsituaties, te kunnen functioneren in onbekende situaties en te kunnen aanpassen aan de gewoonten van anderen (Daas et al., 2023b; Ten Dam et al., 2010).

Alles overziend kan worden gesteld dat burgerschapscompetenties in de literatuur op verschillende, maar vaak gerelateerde wijze worden gedefinieerd (Raad van Europa, 2018). Hoewel er verschillende opvattingen lijken te zijn over wat burgerschapscompetenties inhouden, bestaat er een brede consensus over de kern (Dijkstra, 2012; Schudson, 1998). Deze kan worden samengevat als het beginsel van de *regula aurea*, de ethiek van wederkerigheid en gelijke behandeling: behandel een ander zoals je zelf behandeld wilt worden. Er zijn verschillende accenten op burgerschapscompetenties mogelijk, maar de kern van de verschillende opvattingen richt zich op de waarden die nodig zijn voor vreedzaam menselijk samenleven (Dijkstra, 2012; Eidhof et al., 2016). Bij burgerschapscompetenties gaat het dan om de kennis, attituden en vaardigheden nodig zijn om geïnformeerd, actief en betrokken deel te nemen en bij te dragen aan een democratische samenleving en de gemeenschappen waarin leerlingen nu en later leven (Lawy & Biesta, 2006). Het gaat daarbij om de mate waarin

leerlingen sociale en maatschappelijke competenties verwerven die nodig zijn om, ondanks verschil, vreedzaam en constructief met anderen te kunnen samenleven. Belangrijke aspecten van burgerschapscompetenties zijn kennis van democratie en samenleving, kennis van rechten en plichten als burger, kritisch denken en probleemoplossend vermogen, actieve betrokkenheid bij en verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, begrip van diversiteit en tolerantie zoals het respecteren en waarderen van culturele, religieuze en etnische diversiteit en de bereidheid om samen te werken met mensen met verschillende achtergronden. Na het behandelen van burgerschapscompetenties richten we ons op democratische basiswaarden. Deze waarden, zoals tolerantie en gelijkheid, maken sinds 2021 expliciet deel uit van de wettelijke opdracht aan scholen ten aanzien van burgerschapsonderwijs.

1.4 Democratische basiswaarden

Een veerkrachtige, humane en gezonde democratie is geen vanzelfsprekendheid (De Winter, 2004), maar dient actief te worden onderhouden door burgers die democratische processen (zoals de rechtsstaat) respecteren (Raad van Europa, 2018) en die fundamentele democratische waarden (zoals gelijkwaardigheid en non-discriminatie) onderschrijven (Levinson, 1999). Tegelijkertijd is het van belang dat leerlingen leren om grenzen van en spanningen tussen basiswaarden, evenals situaties van (on)gelijkheid en (on)rechtvaardigheid in de samenleving, op kritische wijze te exploreren (Wardekker, 2001; Westheimer, 2008). Onderwijs gericht op kennis van en respect voor democratische basiswaarden helpt leerlingen te navigeren in een samenleving die in toenemende mate wordt gekenmerkt als complex, individualistisch, gepolariseerd en ‘super divers’ (Jennissen et al., 2018; Mattei & Broeks, 2018; Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling, 2010; Vertovec, 2007).

Vanuit de democratische principes vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit heeft de Nederlandse overheid acht democratische basiswaarden wettelijk vastgelegd waar leerlingen kennis van en respect voor moeten ontwikkelen om actieve en verantwoordelijke burgers te worden in een democratische samenleving (Artikel 8 Wet op het primair onderwijs; Artikel 2.2 Wet voortgezet onderwijs 2020). Deze basiswaarden zijn: gelijkwaardigheid, begrip voor anderen, vrijheid van meningsuiting, autonomie, verdraagzaamheid, afwijzen van onverdraagzaamheid, afwijzen van discriminatie, verantwoordelijkheidsbesef.

Onderwijs dat afbreuk doet aan deze basiswaarden of leerlingen aanspoort zich daartegen te verzetten, is in strijd met de wet. Scholen zijn daarmee wettelijk verplicht hun onderwijs binnen het kader van de democratische rechtsstaat te organiseren (Stichting School en Veiligheid,

2021). De fundamentele waarden van de democratische rechtsstaat, samen met de bijbehorende competenties, vormen essentiële gedeelde principes en staan centraal op elke school. Hoewel scholen hun eigen opvattingen in het onderwijs kunnen hebben, vereist de burgerschapsopdracht een dialoog hierover binnen de school. Tolerantie, verdraagzaamheid, en begrip en respect voor de basiswaarden van de democratische en diverse samenleving spelen hierbij een cruciale rol (Stichting Leerplan Ontwikkeling, 2023; Stichting School en Veiligheid, 2021). De Onderwijsraad (2021) benadrukt dat er een verplichte kern is voor democratische basiswaarden, maar scholen de vrijheid hebben om deze waarden in te vullen op basis van hun eigen visie en/of levensovertuiging.

1.5 Operationalisering in meetinstrumenten

De verschillende opvattingen van het begrip burgerschap hebben geleid tot verschillende theoretische kaders, raamwerken en accenten die gedeeltelijk overlappen (cf. Daas & Mennes, 2018; Visser, 2018). De gedeelde kern – zoals in de vorige paragraaf besproken – is ook het uitgangspunt van de theoretisch onderbouwde conceptualisering van burgerschap, die, geoperationaliseerd in meetinstrumenten, tot gegevens hebben geleid over burgerschapscompetenties van leerlingen in het Nederlandse onderwijs. In grote lijnen kunnen drie kaders worden onderscheiden als uitgangspunt voor de operationalisering van burgerschapscompetenties in meetinstrumenten.

In de vroege conceptualisering van de kerndoelen wordt wel van ‘cross-curriculaire competenties’ gesproken, een onderwijsbenadering waarbij burgerschapsvorming wordt geïntegreerd in verschillende vakken en domeinen van het onderwijs, en vaardigheden en kennis worden toegepast in verschillende contexten (Peschar & Van der Wal, 2001; Rychen & Salganik, 2003). Dit betekent dat scholen proberen om burgerschapscompetenties te bevorderen. Het doel is om leerlingen bewust te maken van hun rol als burgers in de samenleving en hen te helpen begrijpen hoe ze kunnen bijdragen aan een democratische en inclusieve maatschappij. Deze benadering heeft als uitgangspunt dat burgerschapsonderwijs relevant en betekenisvol wordt voor leerlingen, omdat het hen in staat stelt om verbindingen te leggen tussen wat ze leren en de bredere samenleving waarin ze leven (cf. Lawy & Biesta, 2006).

Ten Dam et al. (2010) hebben in de aanloop naar de ontwikkeling van een meetinstrument voor het po en het vo een overzicht van sociale competenties uit eerder onderzoek als uitgangspunt gebruikt voor een raamwerk met conceptuele definities van burgerschapscompetenties (cf. Ten

Dam et al., 2003). In dit raamwerk ligt de nadruk op de sociale aspecten van burgerschap. Burgerschapscompetenties worden gedefinieerd als het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijks leven (Ten Dam et al., 2010). Met dit raamwerk is een meetinstrument ontwikkeld dat is gericht op vier exemplarische sociale taken: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. In het meetinstrument wordt gedifferentieerd tussen de componenten kennis, attitude, vaardigheid en reflectie. Dit kader is toegepast in het meetinstrument ‘Burgerschap Meten’, dat onder andere is gebruikt in het Cohortonderzoek onderwijsloopbanen (COOL⁵⁻¹⁸) en de Scholenpanels Burgerschap (Peschar et al., 2010).

Een ander raamwerk, ontwikkeld in het kader van de *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) door Schulz et al. (2023a), legt meer nadruk op democratische structuren. Vier domeinen van burgerschapscompetenties staan centraal in dit raamwerk: ‘democratie’ (i.e., kennis en attitude over de democratische rechtstaat en democratisch handelen), ‘maatschappelijke basiswaarden’ (i.e., kennis van basiswaarden als gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid), ‘participatie’ (i.e., kennis over mogelijkheden voor inspraak en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen) en ‘identiteit’ (i.e., verkennen van de eigen identiteit en die van anderen met betrekking tot de bijdrage aan de samenleving, en eigen verantwoordelijkheid durven nemen).

Ten slotte is er de operationalisering ontwikkeld door Wagenaar et al. (2011a), toegepast in het meetinstrument ‘Burgerschapscompetenties in het Basisonderwijs’ voor het peilingsonderzoek in het po (PPON). Het meetinstrument bestaat uit gestandaardiseerde toetsen en vragenlijsten die gericht zijn op het beoordelen van kennis, inzicht en houding met betrekking tot burgerschapsthema’s vanuit de invalshoeken sociaal-cultureel, politiek en economisch burgerschap, wat leidt tot een andere operationalisering in kennisbeoordelingen dan die van Burgerschap Meten en de ICCS.

De instrumenten benaderen en definiëren burgerschapscompetenties op verschillende wijze, al zijn er ook duidelijk overeenkomsten zichtbaar. Wat de verschillende instrumenten met elkaar gemeen hebben, is dat burgerschapskennis op één schaal gemeten wordt, maar burgerschapshoudingen op een reeks schalen. Die benadering lijkt aan te sluiten bij de verschillende opvattingen over burgerschap en de vele sociale contexten waarop burgerschap betrekking heeft.

Hoofdstuk 2 beschrijft de beschikbare inzichten met betrekking tot (effectiviteit van) burgerschapsonderwijs. In hoofdstuk 3 beschrijven we vervolgens de verschillende operationalisering en die ten grondslag liggen aan de beschikbare meetinstrumenten voor zowel burgerschapscompetenties als burgerschapsonderwijs.

Hoofdstuk 2: Wat weten we over (effectieve kenmerken van) burgerschapsonderwijs?

2.1 Inleiding

Er zijn verschillende kenmerken van leerlingen, scholen, het onderwijsleerproces en de context van de school die in meer of mindere mate bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties onder leerlingen. Dijkstra en De la Motte (2014) presenteerden daartoe, op basis van het model van Scheerens et al. (2010), een ‘input-throughput-output-model’ om de effectiviteit van deze verschillende kenmerken inzichtelijk te maken. In dit schooleffectiviteitsmodel wordt onderscheid gemaakt tussen inputkenmerken (o.a. leerlingachtergrondkenmerken), contextkenmerken (o.a. de relatie tussen de school en ouders, socioculturele en economische condities in de lokale, regionale en nationale context), proceskenmerken (o.a. het curriculum, het school- en klasklimaat), en outputkenmerken (o.a. sociale competenties, burgerschapscompetenties). Een vergelijkbaar model is opgesteld in de Britse context (Ireland et al., 2006), met daarin relevante input- en proceskenmerken op zowel leerling- als schoolniveau die bijdragen aan ‘*levels of received citizenship*’, ofwel het bereikte curriculum zoals leerlingen dat ervaren (in tegenstelling tot bijvoorbeeld het curriculum zoals door de leerkracht bedoeld is, zie Thijs & Van den Akker, 2009).

Dit hoofdstuk belicht, aan de hand van relevante input-, context-, proces- en outputkenmerken, wat scholen voor po, vo en so en instellingen voor middelbaar beroepsonderwijs⁴ effectief maakt in de bevordering van burgerschapscompetenties onder leerlingen. Daartoe volgt eerst een algemene bestandsbeschrijving van burgerschapscompetenties en schooleffectiviteit in Nederland door de jaren heen.

2.2 Algemene bestandsbeschrijving effectief burgerschapsonderwijs in het funderend onderwijs

Primair onderwijs

In 2009 werd de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs voor het eerst in kaart gebracht (Wagenaar et al., 2011a, 2011b). Omdat beschrijvingen van het burgerschapskennisniveau van leerlingen ontbraken, werd experts gevraagd gezamenlijk tot een omschrijving van standaarden voor minimum en voldoende kennisniveau te komen. De bevindingen wezen op een discrepantie tussen het gewenste en huidige niveau van

⁴ We spreken kortheidshalve verder over scholen, ook als we instellingen en opleidingen voor mbo bedoelen.

burgerschapskennis onder leerlingen: 79 procent van leerlingen haalde de standaard ‘minimum’ en slechts 25 procent de standaard ‘voldoende’.

Recent zijn twee studies uitgevoerd met als doel de huidige stand van zaken met betrekking tot burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs en s(b)o in kaart te brengen. In het po is deze studie uitgevoerd in schooljaar 2019-2020 onder leerlingen in groep 8 (circa tien tot twaalf jaar oud) (Inspectie van het Onderwijs, 2022b; Slijkhuis et al., 2021). De belangrijkste bevindingen wijzen op grote verschillen in burgerschapskennis en burgerschapsvaardigheden tussen leerlingen met verschillende verwachte onderwijsloopbanen. Daarnaast lijkt het niveau van burgerschapskennis te zijn gedaald ten opzichte van een vergelijkbare meting in 2009 onder leerlingen in groep 8. Burgerschapsattituden van leerlingen kunnen het best worden omschreven als ‘matig positief’, bijvoorbeeld ten aanzien van samenwerken in een groep, omgaan met verschillen en vertrouwen in maatschappelijke instituties. Ook bleek uit deze studie dat, ondanks dat de meeste scholen het belang van burgerschapsonderwijs benadrukken, de formulering van een visie, leerdoelen en een leerplan op veel scholen grotendeels ontbrak (Inspectie van het Onderwijs, 2022b; Slijkhuis et al., 2021).

Hetzelfde onderzoeksdesign werd gehanteerd in een studie naar burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties van leerlingen in het laatste leerjaar van het s(b)o (circa tien tot twaalf jaar oud) (Inspectie van het Onderwijs, 2023; Slijkhuis et al., 2023). In Nederland is het speciaal onderwijs (so) onderverdeeld in vier domeinen: (1) voor blinde en slechtziende leerlingen; (2) voor dove en slechthorende leerlingen, en leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis; (3) voor leerlingen met een fysieke en mentale beperking en leerlingen die langdurig ziek zijn; en (4) voor leerlingen met ernstige leer- en gedragsproblemen (Van der Veen et al., 2010). Hierbij zijn cluster 3 en 4 recentelijk onderdeel geworden van de samenwerkingsverbanden passend onderwijs. In deze studie van de Inspectie van het Onderwijs zijn de schoolverlatende leerlingen van cluster 4 van het so, en leerlingen van groep 8 van het s(b)o geïncludeerd. De belangrijkste bevindingen bestaan eruit dat leerlingen in het s(b)o minder burgerschapskennis hebben dan leerlingen in het reguliere basisonderwijs, dat verschillen in burgerschapskennis en toegepaste vaardigheden tussen leerlingen deels kunnen worden toegeschreven aan de klas waarin ze zitten, en dat burgerschapsonderwijs in het s(b)o voornamelijk zichtbaar is in het school- en klasklimaat en in discussies over actualiteiten. Voor burgerschapshoudingen waren de verschillen tussen leerlingen in het s(b)o en het reguliere basisonderwijs klein. Het burgerschapsonderwijs in het s(b)o bleek minder georganiseerd en

geconcretiseerd te zijn in vergelijking met het reguliere po, bijvoorbeeld zichtbaar in het gegeven dat er in mindere mate sprake was van een visie, concrete leerdoelen en een leerplan voor burgerschapsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2023; Slijkhuis et al., 2023). Met uitzondering van deze studie ontbreekt empirisch onderzoek naar de kwaliteit, effectiviteit en leerresultaten van burgerschapsonderwijs in het s(b)o. Tegelijkertijd kunnen leer- en gedragsproblemen van leerlingen in het s(b)o een extra uitdaging vormen bij het eigen maken van burgerschapscompetenties. De uitdagingen waar leerlingen in het s(b)o mee te maken hebben, kunnen bestaan uit zowel fysieke als mentale beperkingen en ernstige leer- en gedragsproblemen. In bovengenoemde studie ging het met name om ernstige leer- en gedragsproblemen (cluster 4). Voorbeelden van uitdagingen binnen dat spectrum zijn bijvoorbeeld externaliserend probleemgedrag, internaliserend probleemgedrag, een problematische werkhouding (bijv. gebrek aan motivatie, moeite en concentratie; langzaam werktempo), het hebben van een spraak-, taal-, of rekenstoornis (bijv. spraak- of taalstoornis, dyslexie, dyscalculie), hoogbegaafdheid, een stoornis binnen het autismespectrum, of achterlopen in lees- en/of rekenvaardigheid (Van der Veen et al., 2010).

Voortgezet onderwijs

In 2009 nam Nederland voor het eerst deel aan de ICCS (Maslowski et al., 2012). De belangrijkste bevindingen zijn dat burgerschapskennis van Nederlandse jongeren min of meer gelijk is aan burgerschapskennis in andere landen, maar minder in vergelijking met omringende landen. Er bestaan bovendien grote verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen van enerzijds het vmbo en anderzijds het havo en vwo. Die verschillen zijn ook zichtbaar in het Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen (ADKS). Zo vinden leerlingen op het vwo het leven in een democratie veel vaker belangrijk dan leerlingen op het vmbo en scoren leerlingen in het vwo hoger op burgerschapskennis dan vmbo-leerlingen (Mulder et al., 2022; Thijs et al., 2019; Van der Meer et al., 2021; Van Slageren et al., 2023). Het cultureel kapitaal thuis en de interesse die ouders hebben in politieke en maatschappelijke onderwerpen hing samen met burgerschapskennis van leerlingen. Voor burgerschapsattituden bleek dat Nederlandse jongeren in grotere mate afwijzend staan tegenover de gelijke rechten voor immigranten dan leerlingen in andere landen. De meeste Nederlandse leerlingen gaven aan vertrouwen te hebben in de regering en in de landelijke overheid. Dat vertrouwen is daarmee gemiddeld groter dan in andere landen, maar niet noemenswaardig anders dan in de ons omringende landen. Tot slot bleek dat Nederlandse leerlingen gemiddeld genomen minder

interesse hebben in politieke en maatschappelijke onderwerpen dan leerlingen in de meeste andere landen.

Enkele jaren later werden de resultaten van de Nederlandse deelname aan de ICCS 2016 gepresenteerd (Munniksma et al., 2017). De belangrijkste bevindingen bestonden eruit dat Nederlandse leerlingen uit het tweede leerjaar van het vo, in vergelijking met omringende landen (te weten: België (Vlaanderen), Denemarken, Zweden, Noorwegen en Finland), lagere scores behaalden op burgerschapskennis, de intentie om te gaan stemmen in verkiezingen, deelname aan vreedzame demonstraties, en vertrouwen maatschappelijke instituties. Hoewel Nederlandse leerlingen gemiddeld hoger scoorden op burgerschapskennis dan in 2009, was het gemiddelde nog steeds lager dan omringende landen, en werd het hogere gemiddelde vooral veroorzaakt doordat leerlingen in vwo en (in mate mate) havo beter scoorden, waarmee de verschillen met leerlingen in het vmbo groter geworden waren.

Uit de bevindingen van de ICCS van 2016 (Munniksma et al., 2017) bleek daarnaast dat Nederlandse leerlingen, meer dan leerlingen in vergelijking met andere landen, ervaren dat scholen weinig aandacht besteden aan burgerschapsonderwijs. Ook nemen ze relatief weinig deel aan democratische activiteiten op school. Hoewel de meeste Nederlandse docenten zich bekwaam voelen om burgerschapscompetenties onder leerlingen te bevorderen, voelen ze zich in vergelijking met docenten uit omringende landen minder bekwaam om inhoudelijke thema's met betrekking tot burgerschapsonderwijs, zoals verkiezingen of de Grondwet, te onderwijzen. Volgens leerlingen is er in het Nederlandse vo, in vergelijking met omringende landen, het minst sprake van een open klasklimaat voor discussie – hoewel dit wel is verbeterd ten opzichte van 2009. Nederlandse leerlingen zijn positief over leerling-leerkrachtrelaties, maar minder positief dan leerlingen uit omringende landen. Er wordt volgens Nederlandse leerlingen weinig gepest.

De resultaten van de ICCS van 2016 (Munniksma et al., 2017) wezen eveneens op variatie tussen scholen in het niveau van burgerschapskennis van leerlingen. Deze variatie wordt gedeeltelijk verklaard door verschillen in leerlingpopulaties tussen scholen: leerlingen die meer politieke en sociale kwesties in de media volgen, hebben over het algemeen meer burgerschapskennis. Daarnaast blijkt dat leren over burgerschap, een open klasklimaat, en deelname aan burgerschapsactiviteiten op school positief zijn gerelateerd aan een hogere mate van burgerschapskennis onder leerlingen. Tot slot tonen de bevindingen aan dat burgerschapsactiviteiten op school en in de omgeving (zoals vrijwilligerswerk) positief zijn gerelateerd aan verwachte stemintenties en verwachte politieke participatie onder leerlingen.

In 2022 nam Nederland opnieuw deel aan de ICCS (Daas et al., 2023b). De belangrijkste bevindingen wijzen erop dat burgerschapskennis van Nederlandse jongeren (leerjaar 2 middelbare school), net als bij de voorgaande metingen in 2009 en 2016, gelijk is aan het gemiddelde van alle landen die aan de ICCS hebben deelgenomen, maar lager ligt dan in de vergelijkingslanden (te weten: Denemarken, de Duitse deelstaat Noordrijn-Westfalen, Noorwegen en Zweden). Ook is burgerschapskennis van leerlingen die deelnamen aan de meting in 2022 lager dan dat van leerlingen die deelnamen aan de meting van 2016. Deze daling van burgerschapskennis is in veel van de deelnemende landen zichtbaar. Er bestaan grote verschillen in burgerschapskennis tussen leerlingen op basis van hun migratieachtergrond, de opleiding van ouders, en tussen leerlingen in het vmbo, havo en vwo.

Het merendeel van de Nederlandse jongeren ondersteunt democratie als bestuursvorm en is positief over het functioneren van het politieke systeem (Daas et al., 2023b). Nederlandse jongeren verwachten in mindere mate politiek te participeren in de toekomst dan jongeren in de vergelijkingslanden. Voor burgerschapsattituden bestaan minder grote en minder eenduidige verschillen tussen leerlingen dan bij burgerschapskennis. De verschillen die wel duidelijk zichtbaar zijn, laten zien dat meisjes gelijkheid van mannen en vrouwen in hogere mate ondersteunen dan jongens; dat leerlingen met een migratieachtergrond een positievere houding hebben ten opzichte van immigranten dan leerlingen zonder migratieachtergrond; en dat leerlingen met een migratieachtergrond minder institutioneel vertrouwen hebben dan leerlingen zonder migratieachtergrond.

Voor wat betreft de rol van de school in de burgerschapsvorming van leerlingen ontstaat het beeld dat op school, volgens Nederlandse leerlingen, weinig aan burgerschapsonderwijs wordt gedaan (Daas et al., 2023b). Ook nemen Nederlandse leerlingen relatief weinig deel aan democratische activiteiten op school, zoals een leerlingenraad of meebeslissen over hoe zaken op school geregeld worden. In vergelijking met andere landen hebben Nederlandse leerlingen, net als in 2009 en 2016, in mindere mate aangegeven dat er een open klasklimaat voor discussie is. In klassen waar leerlingen het klasklimaat als meer open ervoeren, bleek ook de burgerschapskennis hoger. De stemintentie van Nederlandse leerlingen bleek daarnaast samen te hangen met het ten minste wekelijks gebruiken van media voor informatie, ervaring met maatschappelijke participatie, vertrouwen in maatschappelijke instituties, en de bereidheid tot betrokkenheid.

Middelbaar beroepsonderwijs

In het mbo is burgerschap een van de generieke examenonderdelen die gelden voor alle opleidingen, en bestaat (op dit moment) in het mbo uit vier dimensies: de politiek-juridische, de sociaal-maatschappelijke, de economische en de vitale dimensie van burgerschap (zie ook Kwalificatie-eisen voor Loopbaan en Burgerschap zoals herzien in 2011, met een aanvulling in 2016, zoals vastgelegd in Staatscourant 224, 17 juni). Net als in het s(b)o, is in het mbo weinig empirisch onderzoek uitgevoerd naar de kwaliteit, effectiviteit en leerresultaten van burgerschapsonderwijs. Wel is, op basis van *mixed methods* onderzoek onder zowel studenten, docenten, beleidsmedewerkers en stakeholders van dertig mbo-instellingen, bekend dat burgerschapsonderwijs op mbo-instellingen in veel verschillende vormen voorkomt, dat mbo-instellingen behoefte hebben aan houvast bij het vormgeven van het burgerschapsonderwijs, niet altijd grip hebben op de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, en niet altijd inzicht hebben in wat mbo-studenten leren van het burgerschapsonderwijs (Elfering et al., 2016; Bokdam et al., 2022; Den Boer et al., 2021). De resultaten van een recente (2019-2020) burgerschapsmeting onder 2500 studenten van het eerste en tweede leerjaar binnen niveau drie en vier van de beroepsopleidende leerweg (bol) laten zien dat studenten gemiddeld genomen circa 80 procent van de vragen bij burgerschapskennis goed hebben beantwoord en dat daarbij weinig verschillen zichtbaar zijn tussen studenten in verschillende sectoren (Holman et al., 2021). Voor burgerschapsattituden en -vaardigheden laat de meting zien dat mbo-studenten gemiddeld genomen boven het gemiddelde van de schaal scoren, met relatief lage standaarddeviaties. Dat wijst erop dat de verschillen tussen mbo-studenten, waaronder ook verschillen tussen studenten in verschillende sectoren, hier over het algemeen klein zijn.

In lijn met de bevindingen over de burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen in het po en vo (naar burgerschapscompetenties in het mbo is vooralsnog te weinig onderzoek gedaan om conclusies aan te verbinden), wees de Inspectie van het Onderwijs herhaaldelijk op het gegeven dat de burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen niet op het gewenste niveau waren (Inspectie van het Onderwijs, 2012, 2014, 2016, 2019, 2022a).

2.3 Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs

Verschillende studies geven inzicht in de kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs (zie bijvoorbeeld Campbell, 2019; Coopmans et al., 2020; Geboers et al., 2013; Teegelbeckers et al., 2023). Tegelijkertijd is er behoefte aan meer onderzoek, omdat bestaand onderzoek doorgaans gebaseerd is op cross-sectioneel vragenlijstonderzoek. Als we het eerdergenoemde schooleffectiviteitsmodel (cf. Dijkstra & De la Motte, 2014) volgen, dan concentreren de

beschikbare empirische studies zich voornamelijk in de inputkenmerken en proceskenmerken. Als we het model uit de Britse context volgen (cf. Ireland et al., 2006), dan concentreert het wetenschappelijk onderzoek zich voornamelijk op leerlingkenmerken en kenmerken van het onderwijsleerproces. Hierbij zijn de relaties tussen leerlingkenmerken en burgerschapscompetenties over het algemeen beduidend sterker dan de relaties tussen het onderwijsleerproces en burgerschapscompetenties (Coopmans et al., 2020; Dijkstra et al., 2015; Ireland et al., 2006).

In de volgende paragrafen bespreken we de belangrijkste kenmerken voor de effectiviteit van burgerschapsonderwijs.

2.3.1 Inputkenmerken: kenmerken van leerlingen

Onderzoek dat inputkenmerken meeneemt, spitst zich toe op achtergrondkenmerken van leerlingen; de relatie tussen burgerschapscompetenties van leerlingen en bijvoorbeeld de achtergrondkenmerken van leraren of kenmerken van lesmethodes worden zelden onderzocht. Relevante inputkenmerken bestaan uit de volgende achtergrondkenmerken van leerlingen: voorkennis, lees- en taalvaardigheid en algemeen cognitief niveau, gender, leeftijd, onderwijsniveau, sociaaleconomische achtergrond, en het al dan niet hebben van een migratieachtergrond. We bespreken deze inputkenmerken achtereenvolgens.

Voorkennis

De *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS) is een longitudinaal onderzoek in Engeland waarin de burgerschapscompetenties van leerlingen van circa 11-18 jaar zijn gevolgd (Ireland et al., 2006; Keating et al., 2010). Het belangrijkste inputkenmerk dat in de CELS naar voren kwam, was de voorkennis van leerlingen (Ireland et al., 2006). Deze voorkennis, bestaande uit de burgerschapsattituden, -intenties en -vaardigheden die leerlingen in de jaren voorafgaand aan het meetmoment hadden gevormd, was de sterkste voorspeller voor de burgerschapscompetenties van leerlingen op het moment van meten, en deze relatie werd sterker naarmate het cohort ouder werd. Dit suggereert dat de burgerschapsattituden, -intenties en -vaardigheden van leerlingen stabiliseren naarmate leerlingen ouder worden, en dat burgerschapscompetenties van leerlingen met name zijn gebaseerd op hun eerdere vaardigheden en niet zozeer op nieuwe invloeden.

Lees- en -taalvaardigheid en algemeen cognitief niveau

In sommige studies is een positief verband gevonden tussen burgerschapscompetenties van leerlingen en hun leesvaardigheid (Dijkstra et al., 2014), taalvaardigheid (Eidhof et al., 2017)

en algemeen cognitief niveau (gemeten middels het schooladvies van de leerkracht van leerlingen in het basisonderwijs, of middels het huidige onderwijsniveau van leerlingen in het vo (Geijsel et al., 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2022b, 2023).

Gender

De bevindingen van de CELS wijzen onder andere op een relatie tussen gender van leerlingen en hun burgerschapscompetenties: zo was er een positieve samenhang tussen leerlingen die zich identificeerden als meisje en burgerschapscompetenties. Dit gegeven wordt ook bevestigd in een studie uitgevoerd in de Nederlandse context (Dijkstra et al., 2015). Een andere studie uit de Nederlandse context, uitgevoerd onder leerlingen van het po en vo, wees eveneens uit dat meisjes hoger scoorden op schalen voor burgerschapsattitude en -vaardigheid (Geijsel et al., 2012). Ook het peilingsonderzoek in het reguliere basisonderwijs liet zien dat meisjes iets beter zijn in het toepassen van burgerschapskennis dan jongens (Inspectie van het Onderwijs, 2022b). Voor de competenties ‘in staat zijn een eigen mening te vormen’ en ‘de wens om een kritische bijdrage te leveren aan de samenleving’ zijn geen verschillen op basis van gender gevonden. Dat meisjes hoger scoren dan jongens op burgerschapskennis, -attitude en -vaardigheid is ook zichtbaar onder mbo-studenten (Holman et al., 2021).

Leeftijd

De resultaten van de CELS wijzen ook op een relatie tussen de leeftijd van leerlingen en burgerschapscompetenties van leerlingen (Ireland et al., 2006). Zo was er in het cohort een opmerkelijke ‘dip’ in interesse in politiek, *self-efficacy* (i.e., het vertrouwen in eigen kunnen), participatie in burgerschapsactiviteiten, en plezier in participatie wanneer leerlingen de leeftijd tussen 14 en 16 hadden, waarna deze houdingen weer ‘herstelden’ tussen de leeftijden van 16 en 18. Deze ‘dip’ in burgerschapshoudingen van leerlingen tussen de 14 en 16 jaar lijkt ook zichtbaar te zijn in de Nederlandse context. Zo wijst onderzoek er namelijk op dat leerlingen uit leerjaar 3 van het vo over het algemeen hogere scores behalen op burgerschapskennis dan leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs, maar dat er voor burgerschapsattitude en -reflectie een klein negatief effect zichtbaar is en voor burgerschapsvaardigheid geen significant effect: de leerlingen in het vo scoren dus ietwat lager op burgerschapsattitude en -reflectie dan leerlingen in het basisonderwijs, en voor burgerschapsvaardigheid is er geen verschil tussen leerlingen van het po en vo (Geijsel et al., 2012). Onder mbo-studenten werden geen tot geringe verschillen in burgerschapscompetenties op basis van leeftijd gevonden (Holman et al., 2021).

Sociaaleconomische achtergrond

Uit de CELS bleek ook dat leerlingen van ouders met een academische opleiding, en met meer boeken in huis, hogere burgerschapscompetenties hadden (Ireland et al., 2006). Dit waren twee proxyvariabelen voor sociaaleconomische positie, waarbij een hogere sociaaleconomische positie dus relateerde aan positievere burgerschapscompetenties. Het positieve effect van het opleidingsniveau van ouders en burgerschapscompetenties van leerlingen wordt ook in grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek bevestigd (Schulz et al., 2010; 2017; 2023). Ook in Nederland is terug te zien dat leerlingen met ouders die een hbo- of wo-opleiding hebben afgerond, hoger scoren op burgerschapskennis en democratische houdingen meer onderschrijven dan andere leerlingen (Daas et al., 2023; Dijkstra et al., 2021).

Migratieachtergrond

De bevindingen van de CELS wezen eveneens op een positieve relatie tussen leerlingen die zich als Aziatisch identificeerden en burgerschapscompetenties (Ireland et al., 2006). Onderzoek in de Nederlandse context wijst ook op een relatie tussen migratieachtergrond en burgerschapscompetenties (Dijkstra et al., 2015), waarbij leerlingen met een Turkse achtergrond lagere scores behalen op burgerschapscompetenties in vergelijking met leerlingen met een migratieachtergrond uit andere landen en leerlingen zonder migratieachtergrond. Een andere studie in de Nederlandse context wijst erop dat leerlingen waarvan de moeder een migratieachtergrond heeft ietwat minder burgerschapskennis hebben dan leerlingen waarvan de moeder geen migratieachtergrond heeft (Geijssel et al., 2012). De bevindingen van deze studie wezen daarnaast uit dat leerlingen met een migratieachtergrond een hogere *self-efficacy* hadden dan leerlingen zonder migratieachtergrond, dat leerlingen met een migratieachtergrond ietwat meer bereid zijn een kritische bijdrage te leveren aan de samenleving en ietwat positiever waren over het omgaan met culturele en religieuze verschillen dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Geijssel et al., 2012).

2.3.2 Contextkenmerken: kenmerken van de context van de school

Een relevant contextkenmerk bestaat uit de urbanisatiegraad van de school: de mate waarin de school in een stedelijke omgeving is gevestigd. We bespreken dit contextkenmerk in de volgende alinea.

Urbanisatie

Een onderzoek uitgevoerd onder leerlingen in het basis- en vo onderwijs in de Nederlandse context liet zien dat de mate van urbanisatie, ofwel de mate waarin de school in een stedelijke

omgeving is gevestigd, slechts een klein effect had op burgerschapscompetenties van leerlingen. Specifiek hadden leerlingen van scholen in een niet-stedelijke omgeving ietwat hogere scores op burgerschapskennis en ietwat lagere scores voor burgerschapsattitude, -vaardigheid en -reflectie (Geijsel et al., 2012). Onder mbo-studenten werden kleine verschillen in burgerschapscompetenties op basis van urbanisatie gevonden: studenten uit zeer sterk stedelijke gebieden scoorden hetzelfde als studenten uit sterk stedelijke gebieden, iets hoger dan studenten uit matig stedelijke gebieden en iets lager dan studenten uit weinig/niet stedelijke gebieden (Holman et al., 2021).

2.3.3 Proceskenmerken: kenmerken van het onderwijsleerproces

Relevante proceskenmerken bestaan uit het curriculum, het school- en klasklimaat, de leerling-leerkracht- en leerling-leerlingrelatie, het hebben van een professionele leeromgeving en zeggenschap van leerlingen, en het volgen van een resultaatgerichte aanpak met concrete leerdoelen en een evaluatie van de mate waarin die leerdoelen zijn verwezenlijkt. We bespreken deze proceskenmerken achtereenvolgens.

Curriculum

Het curriculum bestaat uit het beoogde (formeel vastgelegde) curriculum, het uitgevoerde en bereikte curriculum (cf. Thijs & Van den Akker, 2009), maar ook uit het onofficiële, ‘verborgen’ curriculum (cf. Jackson, 1990). Een formeel curriculum met projecten en lessen over burgerschap is een effectief kenmerk van burgerschapsonderwijs (Geboers et al., 2013). Daarbij zijn verschillende onderwijsmethoden denkbaar: instructie, samenwerken in kleine groepjes, opdrachten, projecten, en democratische besluitvorming (Teegelbeckers et al., 2023). Een reviewstudie van deze onderwijsmethoden wees uit dat instructie met een klasdiscussie effectief is voor het opdoen van burgerschapskennis en voor het leren omgaan met verschillen; dat samenwerken in kleine groepjes effectief is voor het opdoen van politieke betrokkenheid en voor het leren omgaan met verschillen; dat toepassingsopdrachten effectief zijn voor het opdoen van burgerschapskennis, intrinsieke politieke zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheden) en mediagebruik; dat projecten over burgerschap effectief zijn voor intrinsieke politieke zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheden en politieke betrokkenheid; en dat oefenen met democratische besluitvorming effectief is voor het opdoen van burgerschapskennis, intrinsieke en extrinsieke zelf-ingeschatte burgerschapsvaardigheden, het leren omgaan met verschillen, politieke betrokkenheid, en vertrouwen (Teegelbeckers et al., 2023). De resultaten van de CELS laten zien dat leerlingen die aangaven ‘veel’ burgerschapsonderwijs te genieten, vaker positievere attitudes en intenties hadden ten opzichte van maatschappelijke en politieke

participatie dan leerlingen die aangaven een beetje of zelfs geen burgerschapsonderwijs te genieten, en zich ook beter in staat voelden een verschil te maken en invloed uit te oefenen op de overheid, hun school en familie (Ireland et al., 2006). De bevindingen van de CELS wezen ook uit dat er vaak maar weinig verschil was in burgerschapscompetenties van leerlingen die aangaven ‘een beetje’ en ‘geen’ burgerschapsonderwijs te genieten. Dit illustreert dat het aanbieden van ‘een beetje’ burgerschapsonderwijs weinig verschil gaat maken in burgerschapscompetenties van leerlingen, en onderstreept het belang dat scholen voldoende tijd en middelen moeten hebben om meer dan ‘een beetje’ burgerschapsonderwijs te kunnen realiseren om effect te hebben op burgerschapscompetenties van leerlingen. Ander onderzoek wijst erop dat scholen met een goed georganiseerd curriculum (i.e., scholen die erin slaagden het volledige curriculum voor taal en rekenen aan alle leerlingen aan te bieden, inclusief de risicoleerlingen) hogere scores behaalden op burgerschapsattitude, -vaardigheid en -reflectie (Dijkstra et al., 2015).

School- en klasklimaat

Een open klasklimaat kan worden gezien als een klasklimaat waarin de leraar discussie over controversiële onderwerpen bevordert, dat leerlingen aanmoedigt om diverse meningen en standpunten te presenteren, en dat respect voor deze verschillende meningen van zowel leerlingen als leerkrachten benadrukt (Godfrey & Grayman, 2014). Het open klasklimaat wordt gezien als een voorwaarde voor de effectiviteit van burgerschapsonderwijs (Knowles et al., 2018; Maurissen, 2018) en is een van de meest constante kenmerken van burgerschapsonderwijs die positief relateert aan burgerschapscompetenties (Geboers et al., 2013; Maurissen, 2018). Zo wijst eerder onderzoek op een positieve relatie tussen een open klasklimaat en burgerschapskennis (Alivernini & Manganelli, 2011; Campbell, 2008; Martens & Gainous, 2013; Maurissen et al., 2018; Persson, 2015), burgerschapsvaardigheid (Alivernini & Manganelli, 2011; Campbell, 2008; Martens & Gainous, 2013; Maurissen et al., 2018; Persson, 2015), en burgerschapsattitude (Coopmans et al., 2020).

Het schoolklimaat, soms ook gespecificeerd als de schoolcultuur (Wren, 1999), het verborgen curriculum (Jackson, 1990) of het schoolethos (McLaughlin, 2005), is een multidimensionaal concept dat gaat over *‘patterns of students’, parents’ and schools’ personel’s experience of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures’* (Cohen et al., 2009, p. 182). In empirisch onderzoek wordt voor een beeld van het schoolklimaat onder andere gekeken naar veiligheid en inclusie in de school, het al dan niet hebben van ervaringen met pesten, en de aanwezigheid van

duidelijke verwachtingen die gaan over het gedrag van leerlingen. Zo wordt een veilige schoolomgeving, waarin onveilige sociale situaties zich niet voordoen, gezien als een onderdeel van het schoolklimaat (Thapa et al., 2013). Een veilige schoolomgeving is van belang voor het academische succes van leerlingen (Gietz & McIntosh, 2014) en voor het bevorderen leerprestaties in het algemeen (Devine & Cohen, 2007). Ook is het schoolklimaat gelinkt aan toekomstige stemintenties van leerlingen (Sampermans et al., 2018), wat doorgaans wordt beschouwd als een belangrijk onderdeel van burgerschapscompetenties.

Leerling-leerkracht- en leerling-leerlingrelatie

Interpersoonlijke relaties tussen leerlingen en leerkrachten, en tussen leerlingen onderling, ook wel de leerling-leerkracht- en leerling-leerling-relatie, zijn veelvuldig onderzocht. Er is consistent en robuust empirisch bewijs dat demonstreert dat affectieve leerling-leerkracht-relaties van invloed zijn op het gedrag en de emotionele en academische ontwikkeling van leerlingen (Hamre & Pianta, 2001) en op de mate waarin leerlingen betrokken zijn bij school (Roorda et al., 2021). Verschillende onderzoeken wijzen ook op de relatie tussen enerzijds de kwaliteit van leerling-leerling-relaties en anderzijds zowel academische leerprestaties (Wentzel, 2017) als gevoelens van veiligheid en motivatie om mee te doen in het klaslokaal (Baker et al., 2008; Hamre & Pianta, 2001). De leerling-leerkracht- en leerling-leerling-relatie is ook bestudeerd in de context van burgerschapsonderwijs, waar de kwaliteit van beide relaties samenhang met de stemintentie van leerlingen (Sampermans et al., 2018) en met de maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen (Wanders, Dijkstra, et al., 2020; Wanders, Van der Veen, et al., 2020).

Professionele leeromgeving

Een professionele leeromgeving, ook aangeduid als schoolethos (Dijkstra & De la Motte, 2014; Kerr et al., 2007), is een belangrijk schoolkenmerk dat schooleffectiviteit bevordert (Creemers & Kyriakides, 2010; Kyriakides et al., 2010). Een professionele leeromgeving bestaat onder andere uit een professionele gemeenschap van leerkrachten, schoolleiders en andere schoolprofessionals met een sterke verbondenheid met de school, een gedeelde visie, normen en waarden, en sterke toewijding om te bemiddelen in potentiële conflicten in de schoolcontext (Coopmans et al., 2020). Hiertoe is ook de manier waarop leerkrachten, schoolleiders en andere schoolprofessionals zich gedragen naar elkaar en naar leerlingen van belang, evenals de verwachtingen die zij onderling hebben (Dijkstra & De la Motte, 2014). Een studie onder leerlingen, docenten, teamleiders en schoolleiders van 78 Nederlandse middelbare scholen wijst erop dat schoolbeleid een rol speelt in de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, met name

wanneer scholen aandacht besteden aan burgerschap tijdens personeelsvergaderingen (Coopmans et al., 2020). De bevindingen van dit onderzoek wijzen er ook op dat schoolbeleid een rol speelt in de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs, met name wanneer scholen aandacht besteden aan burgerschap tijdens personeelsvergaderingen. Bovendien beïnvloedt de professionele leeromgeving op school de burgerschapscompetenties van leerlingen op indirecte wijze, namelijk via de gemiddelde openheid van het klasklimaat. Kenmerken van de onderwijspraktijk hadden wisselende effecten: scholen die focusten op het monitoren van burgerschapscompetenties hadden over het algemeen lagere burgerschapscompetenties onder leerlingen, terwijl scholen waarvan leerlingen meer zeggenschap hadden over de onderwerpen die in de klas zouden worden besproken over het algemeen hogere burgerschapscompetenties lieten zien (Coopmans et al., 2020).

Resultaatgerichte aanpak

Een resultaatgerichte aanpak is doorgaans een cyclisch proces waarbij verschillende stappen worden doorlopen (Kippers et al., 2018; Ledoux et al., 2009). Hoewel deze stappen in de wetenschappelijke literatuur soms wisselen in volgorde, compositie en benaming, kunnen op hoofdlijnen vijf stappen worden onderscheiden. De cyclus start met het formuleren van een visie (Hilbers et al., 2010e die wordt vertaald naar concrete leerdoelen (Van der Kleij et al., 2015). Deze leerdoelen vormen het uitgangspunt voor de vormgeving van het curriculum *(Leeman et al., 2020). Vervolgens kunnen de leerresultaten in kaart worden gebracht om te beoordelen of het onderwijs bijdraagt aan het behalen van de eerder gespecificeerde leerdoelen (Kippers et al., 2018; Van der Kleij et al., 2015). Tot slot wordt geëvalueerd welke vervolgstappen wenselijk zijn. Een resultaatgerichte aanpak, ofwel het systematisch analyseren en gebruiken van leerresultaten van leerlingen als basis voor onderwijskundige beslissingen, is in het onderwijs geen nieuw concept (zie bijvoorbeeld Kippers et al., 2018; Staman et al., 2017; Visscher & Ehren, 2011). Bij vakken zoals taal en rekenen, waar een resultaatgerichte aanpak vaak wordt toegepast en onderzocht, houdt dit in dat docenten de scores op bijvoorbeeld een rekentoets gebruiken om te beoordelen of de beoogde leerdoelen worden behaald en of aanpassingen in het onderwijs nodig zijn om de instructie van leerlingen aan te passen aan de behoefte van leerlingen. Onderzoek laat zien dat een dergelijke aanpak positieve effecten heeft op de leerresultaten van leerlingen (cf. Van Geel et al., 2016; Van Kuijk et al., 2016). Ook zijn losstaande aspecten van een resultaatgerichte aanpak gerelateerd aan positievere burgerschapscompetenties van leerlingen, bijvoorbeeld bij scholen met een gedetailleerde visie op burgerschapsonderwijs en grotere nadruk op de socialiserende rol van het onderwijs

(Dijkstra et al., 2015). In het onderwijsdomein gericht op socialisatie staat een opbrengstgerichte aanpak nog in de kinderschoenen (Eurydice, 2005; Hoek et al., 2022). De positieve effecten zoals gebleken voor het cognitieve kerncurriculum (zoals taal- en rekenen) maken een resultaatgerichte aanpak vooralsnog ook voor bevordering van burgerschap een veelbelovende aanpak. De praktijk laat echter vooralsnog zien dat veel scholen het ingewikkeld vinden een visie op burgerschap te concretiseren en te vertalen naar concrete leerdoelen, en die doelen gericht te verbinden met lesstof en aanpakken (Inspectie van het Onderwijs, 2022b, 2023). Hoewel vaak van allerlei activiteiten sprake is, zijn die vaak niet aan concrete leerdoelen gekoppeld en krijgt de vraag of leerdoelen worden bereikt evenmin veel aandacht.

Hoofdstuk 3: Overzicht meetinstrumenten

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van beschikbare meetinstrumenten voor het evalueren van burgerschapskennis, -houdingen en -vaardigheden in het po, vo en mbo. Hoewel er enkele instrumenten beschikbaar zijn, is er behoefte aan verdere ontwikkeling en beschikbaarheid van meetinstrumenten om de kwaliteit van burgerschapsonderwijs te verbeteren (Daas et al., 2019a).

Langdurige zorgen over de kwaliteit van burgerschapsonderwijs in Nederland zijn met name te herleiden naar het gebrek aan planmatige inrichting, het ontbreken van leerdoelen, inzicht in resultaten en meetinstrumenten (Daas et al., 2019a; Inspectie van het Onderwijs, 2016; Ledoux et al., 2013; Onderwijsraad, 2016). Voor een meer resultaatgerichte aanpak is het onder meer wenselijk dat scholen kunnen beschikken over meetinstrumenten die hen in staat stellen de burgerschapscompetenties van leerlingen te evalueren en het curriculum van burgerschapsonderwijs af te stemmen op de leerbehoefte van leerlingen (Hoek et al., 2022). Uitbreiding van de beschikbaarheid van meetinstrumenten voor burgerschapscompetenties die scholen kunnen gebruiken, evenals een resultaatgerichte aanpak in het algemeen, worden beschouwd als veelbelovend voor de verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs (Coopmans et al., 2020; Dijkstra et al., 2014; Hoek et al., 2022; Peschar et al., 2010; Ten Dam et al., 2010).

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van beschikbare meetinstrumenten om de burgerschapscompetenties van leerlingen te beoordelen. Uitgangspunt hierbij is het eerdere overzicht van Daas et al. (2019a). Tabel 1 laat zien welke instrumenten voor de meting van burgerschapscompetenties beschikbaar zijn (waarbij ook is gekeken of er sinds het meest recente overzicht van 2019 andere instrumenten beschikbaar zijn gekomen), voor welke doelgroep deze instrumenten zijn gemaakt, wat de typering is van het instrument (meet het instrument kennis, attitude, vaardigheid, is het gestandaardiseerd en wat is de normering?), bij welke conceptuele definitie het instrument kan worden ondergebracht en wat de status is van het instrument (is het instrument onderzocht op validiteit, is het nog in ontwikkeling, zijn er bijzonderheden?), en ten slotte of de instrumenten beschikbaar zijn voor scholen of bedoeld voor wetenschappelijk onderzoek.

Tabel 1

Meetinstrumenten voor burgerschapscompetenties

Instrument	Doelgroep	Typering	Conceptualisering	Onderzoek naar validiteit en betrouwbaarheid	Beschikbaarheid
Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbaan (ADKS) - ontwikkeld door de Universiteit van Amsterdam	Voortgezet onderwijs (leerjaar 1, 2, 3, 4, 5 en 6)	Gestandaardiseerde vragenlijst Meet: kennis, houdingen, vaardigheden Normering: relatief (nationale schoolgemiddelden)	Het ADKS onderzoekt de ontwikkeling van democratische kernwaarden en schoolloopbaan. In de vragenlijst zitten drie dimensies van burgerschap: de kritische burger, de maatschappelijk betrokken burger, en de plichtmatige burger De vragenlijst bestaat uit (meerkeuze)vragen over democratische kernwaarden, politieke houdingen en kennis en politieke socialisatie. De vragenlijst geeft mede inzicht in de voorkeuren van jongeren ten aanzien van tegenstrijdigheden tussen bepaalde democratische waarden	Thijs et al., 2019 Van der Meer et al., 2021 Mulder et al., 2022 Van Slageren et al., 2023	Beschikbaar voor wetenschappelijke doeleinden
Burgerschap Meten (BSM) - ontwikkeld door de Universiteit van Amsterdam, digitaal gefaciliteerd door Rovict Met aanvullende schoolkenmerkenvragenlijst van het onderzoeksproject Understanding the Effects of Schools on students' Citizenship (ESC)	Primair onderwijs (groep 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs, schoolverlaters van het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs indien passend bij leerlingen) Voortgezet onderwijs (leerjaar 1, 2 en 3 van het voortgezet onderwijs, speciaal voortgezet onderwijs indien passend bij leerlingen)	Gestandaardiseerde vragenlijst Meet: kennis, houdingen (waaronder attitude ten opzichte van basiswaarden van de democratische rechtsstaat), vaardigheden, schoolklimaat - waarbij vaardigheden en schoolklimaat optioneel aan afname toe te voegen zijn Normering: ten opzichte van een benchmark gebaseerd op resultaten van leerlingen van deelnemende scholen meest recente vijf jaar	Het uitgangspunt is het conceptuele raamwerk van Ten Dam et al. (2003, 2010) waarin kennis, attitudes, vaardigheden en reflecties worden beschreven als onderdeel van het concept 'sociale competentie'. Er zijn vier verschillende sociale taken: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen (Ten Dam et al., 2010)	Ten Dam et al., 2010	Zowel voor scholen als voor wetenschappelijke doeleinden beschikbaar

Burgerschap Meten mbo (BSM-mbo) - ontwikkeld door Practoraat Burgerschap Noorderpoort en Universiteit van Amsterdam, digitaal gefaciliteerd door Rovict	Middelbaar beroepsonderwijs	Gestandaardiseerde vragenlijst Meet: kennis, houdingen (waaronder attitude ten opzichte van basiswaarden van de democratische rechtsstaat), vaardigheden, schoolklimaat - waarbij schoolklimaat optioneel aan afname toe te voegen is Normering: ten opzichte van een benchmark gebaseerd op resultaten van leerlingen van deelnemende scholen meest recente vijf jaar	Het uitgangspunt is, net als in Burgerschap Meten voor het primair en voortgezet onderwijs, het conceptuele raamwerk van Ten Dam et al. (2010), waarbij twee sociale taken overeenkomen (democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen), en één sociale taak nieuw is toegevoegd: omgaan met maatschappelijke vraagstukken	Holman et al., 2021	Zowel voor scholen als voor wetenschappelijke doeleinden beschikbaar. Het meetinstrument bevindt zich momenteel (november 2023) in een pilotfase en komt daarna, naar verwachting, beschikbaar voor mbo-instellingen
De Vreedzame School (DVS) Eigenaar: CED-groep	Kinderen en (als intermediair) professionals in primair onderwijs, gespecialiseerd onderwijs, kinderopvang, IKC, peuteronderwijs en BSO	Gestandaardiseerde vragenlijst (5-punts Likertschaal) om geobserveerd gedrag van leerlingen op groepsniveau in kaart te brengen en het (eigen) gedrag van de professional te evalueren. Normering: geen	Het meetinstrument van De Vreedzame School meet democratisch gedrag en sociale competenties en is gericht op de vorming van een democratische gemeenschap door te werken aan sociale- en burgerschapscompetenties: conflictoplossing, verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, besluitvorming en openstaan voor verschillen Voor effecten van het programma Vreedzaam op leerlingniveau, is in onderzoek door Day (2014) gebruik gemaakt van het instrument Burgerschap Meten (ten Dam et al., 2010) - zie ook het overzicht van Pauw (2017)	Onbekend	Alléén beschikbaar voor organisaties (scholen, kinderopvang en BSO) die gebruik maken van het programma Vreedzaam: Het instrument is conceptueel inhoudelijk verbonden met het programma

International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) - ontwikkeld door <i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i> (IEA)	Voortgezet onderwijs (leerjaar 2)	Twee instrumenten voor leerlingen: - Kennistoets met 33 vragen, verdeeld over 11 versies op basis van een databank van 121 vragen - Gestandaardiseerde vragenlijst met Likert-schaal antwoordopties Meet: kennis, houdingen, zelfinschatting vaardigheden, gedragsintenties, gedrag Normering: op basis van de kennistoets zijn vier (absolute) kennisniveaus onderscheiden, relatieve normering voor alle onderdelen (internationale schoolgemiddelden);	Het theoretisch raamwerk van ICCS onderscheidt vier inhoudelijke domeinen (Schulz et al., 2023a): 1. Democratie (<i>civic society & systems</i>): de maatschappij en haar instellingen, organisaties en systemen 2. Maatschappelijke basiswaarden (<i>civic principles</i>): democratische principes zoals gelijkheid, vrijheid en de rechtstaat 3. Maatschappelijke participatie (<i>civic participation</i>): vormen van burgerschapsparticipatie 4. Identiteit (<i>civic identities</i>): eigen identiteit en verbondenheid met maatschappij	Bij elke cyclus van ICCS verschijnt een technisch rapport waarin de betrouwbaarheid van schalen en methodes t.a.v. schaling en internationale vergelijking uitgewerkt worden. Zie Schulz et al., 2011, 2018 Technisch rapport van ICCS 2023 verschijnt binnenkort Analyses van de kennistoets zijn naar aanleiding van ICCS 2009 ook in een <i>peer reviewed</i> artikel beschreven	Beschikbaar voor wetenschappelijke doeleinden
Kritisch burgerschap in het mbo. Vragenlijst Kritisch Denken	Mbo, alle niveaus, alle leerjaren	Niet gestandaardiseerde vragenlijst, formatieve meting. Generiek over kritisch denken. Meet: twee kritisch denken disposities: kritische openheid en reflectief scepticisme middels uitspraken op 5 puntschaal. Normering: geen	Er is gebruik gemaakt van een reeds gevalideerd meetinstrument: de 'Critical Thinking Disposition Scale' (Sosu, 2013). Dit meetinstrument meet door middel van 11 uitspraken twee kritisch denken disposities: - kritische openheid: de neiging om actief open te staan voor nieuwe ideeën, deze ideeën kritisch te evalueren en je denken te veranderen rekening houdend met overtuigend bewijs; - reflectief scepticisme: de neiging om te leren van iemands eerdere ervaringen en het in twijfel trekken (het "betwijfelen") van bewijs. (Sosu, 2013)	Gebaseerd op gevalideerde instrument (Sosu, 2013) Instrument is vertaald en getest bij studenten, middels hardop denken protocol en vervolgens aangepast.	Beschikbaar voor scholen en mbo-instellingen
Move21 - ontwikkeld door ECBO	Middelbaar beroepsonderwijs	Vanuit het onderzoeksproject Move21 is een toolkit ontwikkeld die bestaat uit drie	Move 21: overzicht van instrumenten om het niveau en de ontwikkeling van toekomstgerichte vaardigheden zichtbaar te maken en te bevorderen.	Onbekend	Voor mbo-instellingen beschikbaar

		instrumenten: Thermometer, Storyline en Rubrics De instrumenten kunnen helpen om inzichtelijk te maken waar studenten staan in hun ontwikkeling en waar ze naartoe willen (Thermometer en Rubrics) en welke ontwikkeling ze hebben doorgemaakt (Storyline) Rubrics en (niet gestandaardiseerde) vragenlijsten Normering: geen	Het gaat daarbij bijvoorbeeld om ICT- en informatievaardigheden, probleemoplossend denken en vaardigheden gerelateerd aan de sociaal-maatschappelijke dimensie (zoals zich inleven in een ander, samenwerken en respectvol communiceren) en de politiek-juridische dimensie		
Peil.Burgerschap - ontwikkeld door Universiteit van Amsterdam, Kohnstamm Instituut, Rijksuniversiteit Groningen en GION in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs	Primair onderwijs (groep 8 van het reguliere basisonderwijs en schoolverlaters van het speciaal onderwijs en speciaal basisonderwijs)	Gestandaardiseerde vragenlijst Meet: kennis, houdingen, vaardigheden Normering: relatief (nationale schoolgemiddelden)	Het instrumentarium maakt gebruik van items afkomstig uit diverse bestaande meetinstrumenten voor burgerschapscompetenties (Burgerschap Meten, Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, International Civic and Citizenship Education Study) en enkele nieuw ontwikkelde items	Slijkhuis et al., 2021, 2023	Beschikbaar voor wetenschappelijke doeleinden
Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) - ontwikkeld en uitgevoerd door Cito	Primair onderwijs (groep 8)	Gestandaardiseerde vragenlijst Meet: kennis, houdingen, vaardigheden Normering: relatief (nationale schoolgemiddelden); kennis tevens absoluut	In definiëring van burgerschap wordt aangesloten bij het model 'de democratische driehoek' van Zijdeveld (1999) met de volgende driedeling: sociaal-cultureel burgerschap, dat weer is onderverdeeld in sociaal-cultureel klimaat, geestelijke stromingen en niet-gouvernementele organisaties; politiek burgerschap; en economisch burgerschap	Wagenaar et al., 2011a, 2011b	Beschikbaar voor wetenschappelijke doeleinden
Rubrics burgerschap - ontwikkeld door de Universiteit van Amsterdam	Voortgezet onderwijs (leerjaar 4) en middelbaar beroepsonderwijs	Drie rubrics Meet: kennis, houdingen, vaardigheden Normering: geen	De rubrics beschrijven drie sociale taken: 'democratisch handelen', 'maatschappelijke verantwoord handelen' en 'omgaan met verschillen' (Ten Dam et al., 2010)	Daas et al., 2019b, 2023a	Zowel voor scholen als voor wetenschappelijke doeleinden beschikbaar, maar zonder infrastructuur

			Elke rubric geeft informatie over kennis, houdingen en vaardigheden op vier niveaus		
Sociale Competentie Observatielijst (SCOL) - ontwikkeld door de CED-groep, digitaal gefaciliteerd door Rovict	Primair onderwijs (groep 6, 7 en 8)	Gestandaardiseerde vragenlijst Meet: gedrag (zelfrapportage) Normering: relatief (nationale schoolgemiddelden)	Leerlingvolgsysteem voor sociale competentie, welbevinden en sociale veiligheid. De vragenlijst bestaat uit 27 vragen over concreet sociaal competent gedrag, verdeeld over 8 categorieën voor sociale competentie Extra mogelijkheid voor de bovenbouw: LeerlingSCOL. Meet hoe leerlingen zelf denken over hun sociale competentie. Zo kan het oordeel van de leerkracht, gemeten met de SCOL, vergeleken worden met het resultaten van de LeerlingSCOL	Verschoor, 2007	Beschikbaar voor scholen
Terra Nova Minimaatschappij - ontwikkeld door Stichting Terra Nova - Democratisch Design	Primair onderwijs (groep 6, 7 en 8), voortgezet onderwijs (alle leerjaren), middelbaar beroepsonderwijs, hoger beroepsonderwijs	In ontwikkeling Meet: keuzes en waarden	Verhaallijn met thematische vraagstukken, samengesteld aan de hand van de leerdoelen voor burgerschapsvorming en ontwikkeld met leerlingen en docenten. Het burgerschapsspel 'Terra Nova Minimaatschappij' geeft leerlingen de mogelijkheid om te oefenen met ethisch redeneren-waaronder kritisch reflecteren-, verhouden tot verschil, en het verkennen en communiceren van eigen standpunten. Het burgerschapsspel is bedoeld om leerlingen te betrekken bij maatschappelijke vraagstukken en hen te helpen deze thema's te begrijpen, bespreken en hierop te reflecteren.	In ontwikkeling	Beschikbaar Op dit moment is er nog geen losstaand gevalideerd beoordelingsinstrument
TestJeLeefstijl - ontwikkeld door Stichting TestJeLeefstijl	Middelbaar beroepsonderwijs	Gestandaardiseerde vragenlijsten (modules) Meet: gedrag (zelfrapportage) Normering: absoluut	Vraagbaak aan jongeren op het gebied van gezondheid, gevoel, drank, drugs en seksualiteit en andere vragen waar jongeren tussen de 12 en 25 mee kunnen zitten	Onbekend	Beschikbaar voor scholen

Vox-Pop Academy (VPA) - ontwikkeld door Vox-Pop Foundation In ontwikkeling.	Voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs	Analyse van content uit discussie-app voor leerlingen	Online discussietool, die democratische vaardigheden in beeld brengt. Het richt zich op een deel van burgerschap, namelijk de meningen en waarden van de leerlingen. Leerlingen van verschillende scholen door heel Nederland kunnen met elkaar (online) in gesprek gaan over een actueel maatschappelijk thema Vox-Pop is geen meetinstrument, maar een methode die de mogelijkheid biedt om data te verzamelen en te interpreteren. Het kan daarmee worden ingezet als meetinstrument burgerschap. Het project had in schooljaar 2020-2021 een vervolg in een online pilot waarbij VPA onderdeel was van het Democratie Festival voor mbo-studenten. In een vervolgproject (2023) wordt het platform onder de naam 'waaromkiesjij' ingezet om rondom de verkiezingen andersdenkenden met elkaar te laten discussiëren	Onbekend	Beschikbaar voor scholen en mbo-instellingen
Zien! - ontwikkeld door Driestar Onderwijsadvies	Primair onderwijs (groep 5, 6, 7 en 8) en voortgezet onderwijs	Zien! Is een meetinstrument gericht op sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. Voor het voortgezet onderwijs is er ook een module voor burgerschap met vragenlijsten voor onder- en bovenbouw. Meet: kennis, vaardigheden (attituden: vooralsnog onbekend) Normering: de vragenlijsten werken met een normering in percentielen (Driestar, 2016). Op basis van een groot aantal ingevulde vragenlijsten (door leerkracht, leerling, ouders)	Er zijn zeven dimensies: twee graadmeters, welbevinden en betrokkenheid, die een signaalfunctie hebben en vijf vaardigheidsdimensies die relevante informatie geven over de ontwikkelbehoeften van een leerling op sociaal-emotioneel gebied De vragenlijst burgerschap voortgezet onderwijs heeft zes thema's: samen, verschillen, digitaal, duurzaamheid, democratie, wereld De leerlingvragenlijst kan gebruikt worden als monitoringsinstrument voor sociale veiligheid	In ontwikkeling	Beschikbaar voor scholen

		is een normering vastgesteld, afzonderlijk voor jongens en meisjes in vier categorieën			
--	--	---	--	--	--

3.2 Manieren van meten

Er zijn verschillende mogelijkheden om burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart te brengen (Daas et al., 2016, 2019b, 2020; Dijkstra, 2015; Ledoux et al., 2013). De meest gebruikte instrumenten bestaan uit gestandaardiseerde toetsen en vragenlijsten. Dit zijn formele, uniforme meetinstrumenten waarbij leerlingen vragen beantwoorden om inzicht te krijgen in hun burgerschapskennis (met multiple-choice-vragen), burgerschapsattitude (met vragen waarin leerlingen aangeven in hoeverre ze een uitspraak onderschrijven of in hoeverre een uitspraak bij hen past) en burgerschapsvaardigheid (met vragen waarbij leerlingen aangeven in hoeverre ze denken iets te kunnen). Een ander voorbeeld is een vignette: een korte situatieschets die wordt voorgelegd aan leerlingen. Leerlingen geven vervolgens hun oordeel of interpretatie van de situatie. Met vignettes kan inzicht worden verkregen in de manier waarop leerlingen denken over specifieke situaties of onderwerpen.

Naast gestandaardiseerde meetinstrumenten zijn er ook ongestandaardiseerde meetinstrumenten, waarbij de vorm of inhoud van het meetinstrument niet vaststaat. Een voorbeeld zijn portfolio's. Portfolio's zijn doorgaans een verzameling van het werk van leerlingen, vaak vergezeld van reflecties over hun inspanningen, voortgang en resultaten op zelfgekozen of voorgeschreven leerdoelen. Een portfolio helpt om de ontwikkeling van leerlingen over een bepaalde periode te volgen. Een ander voorbeeld is een vignette: een korte situatieschets die wordt voorgelegd aan leerlingen. Leerlingen geven vervolgens hun oordeel of interpretatie van de situatie. Met vignettes kan inzicht worden verkregen in de manier waarop leerlingen denken over specifieke situaties of onderwerpen. Rubrics, tot slot, zijn evaluatietabellen met twee dimensies: de ene dimensie omvat de aspecten die worden geëvalueerd, zoals kennis over democratische besluitvorming. De andere dimensie geeft de mate weer waarin de evaluator (meestal de leerling zelf) denkt dat de vaardigheid wordt beheerst. Voor elk aspect wordt een beoogd resultaat gespecificeerd, vaak verdeeld in verschillende beheersingsniveaus (Daas et al., 2019b). Rubrics kunnen gebruikt worden om producten te beoordelen, of voor zelfevaluatie; waarmee ze voor meer of minder gestandaardiseerde vormen van beoordeling gebruikt kunnen worden.

Zowel gestandaardiseerde als ongestandaardiseerde meetinstrumenten hebben eigen voordelen (Daas et al., 2019a). Gestandaardiseerde meetinstrumenten zijn voor alle deelnemers gelijk in inhoud, vorm, en de manier waarop ze worden afgenomen. Ook de verwerking, scoring en beoordeling van de antwoorden is voor alle deelnemers gelijk. Gestandaardiseerde meetinstrumenten worden doorgaans uitgebreid wetenschappelijk beproefd op

psychometrische kenmerken, zoals validiteit (meet het instrument wat het beoogd te meten, en niet bijvoorbeeld kennis over politiek in plaats van kennis over de democratie?) en betrouwbaarheid (geeft het instrument vergelijkbare resultaten bij herhaalde toepassing, bijvoorbeeld op een andere dag?). Een gestandaardiseerd meetinstrument maakt het mogelijk om resultaten tussen verschillende deelnemers te vergelijken, bijvoorbeeld tussen verschillende scholen. Hierdoor krijgen scholen een objectieve manier om de resultaten van hun leerlingen te beoordelen en interpreteren in vergelijking met resultaten van andere scholen. Hierbij betekenen hogere of lagere scores dan een benchmark niet per se een gunstige of ongunstige uitkomst; het biedt wel informatie die de school kan gebruiken om de eigen situatie te begrijpen en passende acties te ondernemen. In zowel de onderwijspraktijk als in wetenschappelijk onderzoek wordt meestal gebruikgemaakt van gestandaardiseerde meetinstrumenten om burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart te brengen. Het gebruik van een gestandaardiseerd meetinstrument heeft, tot slot, als voordeel dat het scholen relatief weinig tijd en energie kost en tegelijkertijd goed interpreteerbare data oplevert die voor scholen een houvast bieden voor de (door)ontwikkeling van burgerschapsonderwijs (cf. Peschar et al., 2010).

De efficiëntie van gestandaardiseerde meetinstrumenten voor burgerschapscompetenties vormt tegelijkertijd een nadeel, namelijk dat gestandaardiseerde meetinstrumenten minder geschikt zijn om onderliggende gegevens, zoals argumenten, overwegingen en afwegingen in kaart te brengen (Daas et al., 2016). Ongestandaardiseerde meetinstrumenten, zoals een portfolio, vignette, of rubrics, zijn vaak flexibeler in vorm en inhoud, en bieden meer ruimte voor achterliggende argumenten, overwegingen en afwegingen van leerlingen. Hoewel de beoordeling en interpretatie van resultaten meer subjectief is (afhankelijk van de leerkracht of beoordelaar, en doorgaans niet vergelijkbaar tussen verschillende scholen), kunnen ongestandaardiseerde meetinstrumenten wel inzicht geven in diepgaande informatie, bijvoorbeeld in de overwegingen die een leerling maakt bij de mate van onderschrijven van basiswaarden van de democratische rechtsstaat, waarbij niet ondenkbaar is dat situatie en context een rol spelen, evenals situaties waarin basiswaarden botsen (bijv. vrijheid van meningsuiting en non-discriminatie). Een laatste voordeel van ongestandaardiseerde meetinstrumenten voor burgerschapsonderwijs dat we hier bespreken, bestaat uit de mogelijkheid om schoolspecifieke leerdoelen in kaart te brengen. Een gestandaardiseerd meetinstrument richt zich op generieke leerdoelen. Als een school schoolspecifieke leerdoelen heeft die niet voldoende vertegenwoordigd zijn in een generieke meting, dan is een

gestandaardiseerd meetinstrument minder geschikt om inzicht te krijgen in dat deel van het onderwijs. Bij ongestandaardiseerde meetinstrumenten is het van belang om na te gaan in hoeverre een school over kennis, inzet, tijd en middelen beschikt om een geschikt meetinstrument te kiezen of te ontwikkelen en de resultaten daarvan te lezen en te interpreteren.

Welke wijze van meten geschikt is, hangt dus af van verschillende factoren. Als het doel is om te begrijpen wat de achterliggende redeneringen van leerlingen zijn bij bepaalde thema's of kwesties, dan kan een benadering met behulp van vignetten of interviews zinvol zijn. Portfolio of rubrics kunnen een logische keuze zijn als zelfreflectie van leerlingen centraal staat. Als de wens bestaat om inzicht te krijgen in de veranderingen in leerresultaten van jaar tot jaar, en als betrouwbaarheid en mogelijkheid tot vergelijken met een robuuste benchmark van belang zijn, dan ligt een gestandaardiseerde toets of vragenlijst meer voor de hand.

3.3 Gestandaardiseerde meetinstrumenten

Aangezien gestandaardiseerde meetinstrumenten zich over het algemeen (wetenschappelijk) hebben bewezen en over de afgelopen jaren het meest zijn doorontwikkeld, vervolgen we dit hoofdstuk met het bespreken van beschikbare dataverzamelingen en datasets van een selectie relevante studies, te weten het Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen (ADKS), Burgerschap Meten (BSM), de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) en Peil.Burgerschap (voorheen Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, PPON). Een belangrijke opmerking hierbij is dat wanneer conceptualisering in verschillende studies overeenkomen, dit nog niet betekent dat de operationalisering ook overeenkomen – dat vereist een uitgebreide analyse op itemniveau die voor de scope van deze overzichtsstudie te omvangrijk is.

Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen (ADKS)

Het Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen (ADKS) is een longitudinaal onderzoek onder leerlingen van de middelbare school in de Nederlandse context. Het onderzoek komt voort uit een samenwerking van het ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, ProDemos: Huis voor democratie en rechtsstaat, het Sociaal en Cultureel Planbureau, en de Universiteit van Amsterdam. Inmiddels zijn publicaties van 2018/19, 2019/20, 2020/21 en 2021/22 verschenen. De data zijn niet vrij beschikbaar; in overleg wel opvraagbaar. Het cohort van ADKS loopt nog een aantal jaren door.

De vragenlijsten bestaan uit een vast deel (dat gelijk blijft over de meetmomenten), een semi-vast deel (bijv. vragen die met tussenpozen gesteld worden) en een flexibel deel (wisselende vragen over de jaren heen, met gelijke onderliggende concepten).

De dataset van het ADKS bestaat uit vragen die de volgende concepten meten:

- Democratische kernwaarden: de houding en hechting van jongeren ten aanzien van kernwaarden van een democratische rechtsstaat. Vragen zijn geïnspireerd op vragen uit ICCS, COOL⁵⁻¹⁸, YeS, Belgian Political Panel Study, CELS, ESS, EVS en WVS. Aangezien beschikbare meetinstrumenten en datasets niet als doel hadden democratische kernwaarden onder 12- of 13-jarige leerlingen in kaart te brengen, en aangezien beschikbare meetinstrumenten en datasets geen tegenstrijdigheid tussen verschillende waarden in kaart brengen, is in het kader van het ADKS een nieuw meetinstrument ontwikkeld. De vragen gaan over democratische besluitvorming, vrijheid van meningsuiting, trias politica, vrijheid en solidariteit.
- Politieke houdingen en kennis: de houdingen van jongeren ten aanzien van de politiek zijn gebaseerd op vragen uit eerdergenoemde meetinstrumenten. Het betreft vragen over politieke interesse, maatschappelijke interesse, politiek cynisme en politiek zelfvertrouwen.
- Politieke socialisatie en structurele verschillen: ook hier zijn de vragen gebaseerd op eerdergenoemde meetinstrumenten. Het betreft vragen over discussiefrequentie met ouders, vrienden en leraren, het meten van het discussieklimaat, en actieve deelname aan deze discussies. Daarnaast zijn structurele kenmerken toegevoegd, bijvoorbeeld normen rondom gender en verschillende manieren om de samenstelling van het sociale netwerk van leerlingen in kaart te kunnen brengen.

Burgerschap Meten (BSM)

Burgerschap Meten (BSM) is begin deze eeuw ontwikkeld (Ten Dam et al., 2010). Het conceptueel raamwerk bestond destijds uit vier componenten (te weten: kennis, attitude, vaardigheid en reflectie) en vier sociale taken (te weten: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen).

Het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen onder leerlingen van 5 tot 18 jaar (COOL⁵⁻¹⁸) is tussen 2007/08 en 2016 uitgevoerd en maakte onder andere gebruik van de BSM om burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart te brengen. Daarnaast werden ook de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (i.e., kennis en vaardigheden in het Nederlands, Engels

en rekenen/wiskunde) en de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen gevolgd. In eerste instantie werden leerlingen van het po, vo en mbo gevolgd, later konden ook leerlingen van het s(b)o deelnemen. De data van dit onderzoek zijn beschikbaar via de website (www.cool5-18.nl).

Tussen 2019 en 2023 is de BSM geactualiseerd. Daarbij is uitgegaan van dezelfde onderliggende conceptualisering (democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen), maar is gestopt met het verzamelen van informatie over reflectie, en is de dataverzameling van vaardigheid optioneel geworden (i.e., alleen indien scholen dat willen). Over kennis en attitude wordt nog steeds data verzameld. Het meetinstrument is daarnaast uitgebreid met twee vragensets: een om het schoolklimaat in kaart te brengen (middels onveiligheid in de schoolomgeving, de leerling-leerkrachtrelatie en de leerling-leerlingrelatie) en een om in kaart te brengen in hoeverre leerlingen acht basiswaarden van de democratische rechtsstaat onderschrijven (te weten: gelijkwaardigheid, vrijheid van meningsuiting, autonomie, begrip voor anderen, verdraagzaamheid, het afwijzen van onverdraagzaamheid, het afwijzen van discriminatie, en verantwoordelijkheidsbesef).

Via ICT-dienstverlener Rovict kunnen deelnemende scholen jaarlijks tussen maart en juli een afnamemoment kiezen. Na afloop van de meting krijgen scholen toegang tot een dashboard met daarin de belangrijkste resultaten afgezet tegen een robuuste benchmark. De data zijn niet vrij beschikbaar; in overleg wel opvraagbaar. De BSM blijft de komende jaren naar verwachting in gebruik en in ontwikkeling.

International Civic and Citizenship Education Study

De International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) rapporteert over de kennis en het begrip van leerlingen met betrekking tot concepten en kwesties die raken aan burgerschap, evenals hun overtuigingen, attitudes en gedrag ten opzichte van dit domein. De ICCS verzamelt bovendien uitgebreide informatie over de organisatie en inhoud van burgerschapsonderwijs, de kwalificatie, ervaring en capaciteiten van leraren, het school- en klasklimaat, en informatie over de thuisomgeving en bredere gemeenschap.

Nederland nam aan alle edities van ICCS deel: in 2009, 2016 en 2022. In de studie van 2009 hebben meer dan 140.000 leerlingen uit de tweede klas en meer dan 62.000 leraren en schoolleiders uit 38 landen deelgenomen. In de studie van 2016 hebben 94.000 leerlingen en meer dan 37.000 leraren en schoolleiders uit 24 landen deelgenomen. In de studie van 2022

hebben ruim 82.000 leerlingen uit de tweede klas en meer dan 40.000 leraren en schoolleiders uit 24 landen deelgenomen.

Het conceptueel raamwerk van ICCS bestaat allereerst uit drie dimensies:

1. Een inhoudelijke dimensie die de te beoordelen onderwerpen binnen burgerschap specificeert (zowel met betrekking tot affectieve-gedragsmatige als cognitieve aspecten);
2. Een affectieve-gedragsmatige dimensie die de soorten studentenpercepties en activiteiten beschrijft die gemeten worden, t.w. waarden, attitudes, gedragsintenties en gedrag;
3. Een cognitieve dimensie die de denkprocessen specificeert die beoordeeld moeten worden, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen weten en redeneren en toepassen.

Het conceptueel raamwerk bestaat daarnaast uit vier inhoudelijke domeinen:

1. Democratie (*civic society and systems*): de maatschappij en haar instellingen, organisaties en systemen;
2. Maatschappelijke basiswaarden (*civic principles*): democratische principes zoals gelijkheid, vrijheid en de rechtsstaat;
3. Maatschappelijke participatie (*civic participation*): vormen van burgerschapsparticipatie;
4. Identiteit (*civic roles & identities*): eigen identiteit en verbondenheid met de maatschappij.

Het conceptueel raamwerk van ICCS borduurt telkens voort op de vorige editie. Ook in 2022 zijn veel van de meetinstrumenten goeddeels onveranderd gebleven ten opzichte van de metingen in 2009 en 2016. Vanwege maatschappelijke ontwikkelingen met betrekking tot burgerschap wordt het raamwerk wel herzien om recht te doen aan actuele kwesties en vraagstukken. Zo zijn in 2022, vanwege de wens om recente maatschappelijke ontwikkelingen in kaart te brengen, voor vijf ‘focusgebieden’ vragen toegevoegd (Schulz et al., 2023a). Het gaat hierbij om duurzaamheid, digitale betrokkenheid, diversiteit, politieke systeem en wereldburgerschap.

Data van ICCS 2009, 2016 en 2022 zijn beschikbaar via de website van de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* (<https://www.iea.nl/data-tools/repository/iccs>).

Peil.Burgerschap (voorheen Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON))

Voor het instrumentarium van Peil.Burgerschap, dat in 2019/20 voor het basisonderwijs en 2020/21 voor het s(b)o plaatsvond, vormden de kerndoelen⁵ het uitgangspunt. Hoewel er (nog) geen specifieke kerndoelen voor burgerschapsonderwijs zijn, zijn er wel kerndoelen die hier direct of indirect betrekking op hebben (zie Bijlage). De kerndoelen zijn vervolgens ondergebracht binnen de vier exemplarische sociale taken van Ten Dam et al. (2010): democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met verschillen en omgaan met conflicten.

Naast deze kerndoelen worden ook de eerdergenoemde vier sociale taken (Ten Dam et al., 2010) gebruikt in het conceptuele kader: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. De combinatie van kerndoelen en sociale taken leidt tot het volgende conceptuele kader:

De domeinbeschrijving ‘Burgerschap in het basisonderwijs’ (Visser, 2018) is vervolgens als uitgangspunt genomen voor de te peilen kennis, vaardigheid en attitude bij de sociale taken en corresponderende kerndoelen. Voorafgaand aan de totstandkoming van de te peilen competenties is een expertmeeting gehouden met 53 domeinexperts, schoolleiders en leerkrachten. Zij beantwoordden de vraag welke kerndoelen en additionele aspecten ten minste onderdeel zouden moeten zijn van een instrumentarium om burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 inzichtelijk te maken.

De items die uiteindelijk in het instrumentarium voor Peil.Burgerschap zijn gebruikt, komen grotendeels uit bestaande instrumenten, te weten: eerdere peilingsonderzoeken (toen nog PPON, uitgevoerd door Cito), de ICCS, BSM, en het Effects of Schools on Students’ Citizenship (ESC) – een op basis van BSM doorontwikkeld instrument voor de onderbouw van het vo (Coopmans et al., 2020). Uiteindelijk bevatte de vragenlijst 208 meerkeuze-opgaven en stellingen die de burgerschapscompetenties meten: kennis (80 opgaven), vaardigheid (64 opgaven) en attitude ten aanzien van burgerschap (64 opgaven).

Peil.Burgerschap vond plaats vooraf aan de sluiting van scholen in het schooljaar 2019-2020 op 94 basisscholen (130 klassen) met 2.237 leerlingen. Op 20 scholen vond ook een verdiepend

⁵ Kerndoelen in het onderwijs zijn de wettelijk vastgestelde doelen die beschrijven wat leerlingen op de basisschool en in het voortgezet onderwijs moeten kennen en kunnen. Ze zijn bedoeld om de kwaliteit en samenhang van het onderwijs te waarborgen. De kerndoelen zijn alleen voor po, so en vo vastgesteld. Het mbo in Nederland kent geen kerndoelen, maar generieke onderwijsdoelen die zijn vastgelegd in de Wet educatie en beroepsonderwijs (Web) en het Besluit kwaliteit beroepsonderwijs (Bkb).

onderzoek plaats om zicht te krijgen op de mate waarin en wijze waarop de scholen het burgerschapsonderwijs vormgeven.

3.4 Samenvatting en kennisbehoefte

De inventarisatie van de meetinstrumenten maakt duidelijk dat er sinds het overzicht van Daas et al. (2019a) weinig ontwikkeling is geweest. Vanuit dit gegeven sluiten we aan bij de in deze studie gedane aanbevelingen die gericht zijn op ontwikkeling en beschikbaarstelling van instrumenten om burgerschapscompetenties in kaart te brengen. Verkenning van de mogelijkheden tot realisering van een databank met vrij toegankelijke meetinstrumenten is een van de kansrijke overwegingen die genoemd wordt om scholen te stimuleren opbrengstgericht te werken. Omdat alleen de beschikbaarheid van meetinstrumenten niet vanzelfsprekend leidt tot gebruik ervan, is samenwerking met organisaties als de sectorraden, SLO, ECBO, Leraar24, School & Veiligheid, de Alliantie Burgerschap en de Academische Werkplaats Sociale Kwaliteit Onderwijs van belang om scholen gericht te sturen en te stimuleren om de opbrengsten van hun burgerschapsonderwijs te meten.

Een belangrijke ontwikkeling die zich sinds het verschijnen van het overzicht van Daas et al. (2019a) heeft voorgedaan, is dat de burgerschapscompetenties van leerlingen van het speciaal onderwijs (cluster 4) en het speciaal basisonderwijs in kaart zijn gebracht (Slijkhuis et al., 2021, 2023). Tegelijkertijd laten praktijkervaringen zien dat een afname met vragenlijsten voor leerlingen binnen deze onderwijssector niet zonder meer mogelijk is. Hetzelfde geldt voor leerlingen van het praktijkonderwijs en vmbo (basisberoeps en basiskader), waar praktijkervaringen uitwijzen dat leerlingen moeite ervaren met de taligheid en moeilijkheidsgraad van de vragen.

In de beschikbare meetinstrumenten voor scholen blijft de keuze en diversiteit beperkt, zowel in meetmethode (er zijn veel instrumenten die gebruik maken van multiple-choice-vragen en Likert-schalen) als inhoud. In toekomstige ontwikkeling van meetinstrumenten is meer variatie gewenst om verschillende leerlingenpopulaties (bijv. s(b)o, (v)mbo en algemeen vormend onderwijs) tegemoet te komen, alsmede variatie op inhoudelijke accenten zoals waarden, sociaal gedrag en beroepsgerichtheid.

Veel bestaande instrumenten gebruiken gestandaardiseerde meerkeuzevragen, wat het mogelijk maakt om meetinstrumenten op grote schaal in het onderwijs af te nemen. De ontwikkeling van alternatieve instrumenten, met name die gebaseerd zijn op *game-based learning* of kwalitatieve (of andere contextrijke-) informatieverzameling, biedt kansen om de validiteit van metingen te

vergroten (door aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen) en zijn ook praktisch in het onderwijs. Het lijkt verstandig om de ontwikkeling van dergelijke instrumenten te stimuleren.

Ten slotte: het gros van de geïnventariseerde instrumenten is gericht op summatieve vormen van toetsing. Het is het overwegen waard om tevens te investeren in de ontwikkeling van instrumenten die gericht zijn op formatieve beoordeling.

Hoofdstuk 4: Naar monitoring van burgerschap

4.1 Beantwoording onderzoeksvragen

Onderzoeksvragen

In dit rapport worden de resultaten gepresenteerd van een in opdracht van het ministerie van OCW uitgevoerde verkennende studie gericht op het in kaart brengen van zowel beschikbare kennis als lopende onderzoeken rond burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs, ter voorbereiding op de programmering van onderzoek gericht op monitoring van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in Nederland.

Meer specifiek werd verzocht de twee volgende vragen te beantwoorden:

- I. Welke onderzoeken lopen er naar burgerschapscompetenties van leerlingen en studenten, en naar het burgerschapsonderwijs van scholen en instellingen?
- II. Waar liggen hiaten in de beschikbare kennis, welke informatie ontbreekt, en welke bestaand(e) onderzoek(en) kan(kunnen) worden aangewend om voor uitvoering van de beoogde monitoring op voort te bouwen?

De beoogde meerjarige monitor (die in schooljaar 2024/25 van start zou moeten gaan) is, zo geeft de het ministerie van OCW in de opdrachtingsomschrijving aan, gericht op de volgende doelen:

1. Geven van inzicht op school- en stelselniveau in niveau, ontwikkeling en spreiding in de burgerschapscompetenties van leerlingen en studenten in po, vo, so en mbo.
2. Geven van inzicht in de invloed van school- en contextkenmerken op bevordering van burgerschapscompetenties, zoals bijvoorbeeld de inhoud en aanpak van het onderwijs van de school, de competenties van docenten en de ontwikkeling van het onderwijs.
3. Geven van inzicht in de kenmerken van effectieve interventies gericht op bevordering van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen, die zich lenen voor verder onderzoek of bredere toepassing.

De verkenning zou een systematisch en volledig in beeld moeten geven van lopend relevant onderzoek, van hiaten in de beschikbare kennis en van mogelijkheden om voort te bouwen op lopend onderzoek. Waar mogelijk zou ook aangesloten moeten worden bij beschikbare conceptualisering en domeinbeschrijvingen. De verkenning moet zich richten op een monitor

die zowel het veld als beleid (i.c. ministerie OCW) inzicht geeft in de burgerschapscompetenties van leerlingen, de invloed van school- en contextkenmerken en effectiviteit van interventies op de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. De monitor zal gericht zijn op de al genoemde onderwijssectoren.

Uitwerking onderzoeksvragen

Vanwege het uitgangspunt dat waar mogelijk aangesloten zou moeten worden bij lopend onderzoek en beschikbare conceptualisering, richtte deze verkenning zich op onderzoek gebaseerd op uitwerkingen waarmee uitgebreide ervaring is opgedaan, en/of die gebaseerd zijn op representatieve of omvangrijke gegevenssets, en/of in grootschalig onderzoek beproefde conceptualisering, zodanig dat van robuuste gegevens sprake is waarvan de bruikbaarheid afdoende is gebleken. Onderdeel daarvan was het criterium dat beproefde, in de Nederlandse taal gestelde instrumenten beschikbaar zijn.

Voor wat betreft de door de opdrachtgever genoemde doelstellingen kan worden opgemerkt dat onderzoek naar burgerschapsonderwijs op Nederlandse scholen dat aan de hiervoor genoemde uitgangspunten voldoet, tot op zekere hoogte basis biedt aan de eerste doelstelling (inzicht in burgerschapscompetenties): binnen het onderzoek dat in de afgelopen decennia naar burgerschapsonderwijs op gang is gekomen, neemt aandacht voor de burgerschapscompetenties van leerlingen een belangrijke plaats in. Daarbij dient echter opgemerkt dat bestaande instrumenten vooral gericht zijn op toepassing in het voortgezet onderwijs en de bovenbouw primair onderwijs, en dat instrumenten voor andere sectoren schaars zijn. Hoewel ook voor het tweede doel (inzicht in schoolkenmerken) instrumenten beschikbaar zijn, geldt dat het inzicht in de samenhang tussen schoolkenmerken en uitkomsten beperkt is, en de bijdrage van schoolfactoren aan de verklaring van uitkomsten voorlopig bescheiden. Hoewel de resultaten vooralsnog aanknopingspunten bieden waarmee de inrichting van burgerschapsonderwijs beschreven kan worden, ontbreekt gedetailleerde informatie om uitspraken te doen over de kwaliteit daarvan. De derde doelstelling (welke factoren verklaren gunstige uitkomsten) valt in de praktijk van het onderzoek naar het Nederlandse onderwijs samen met de tweede, en is in deze verkenning als onderdeel daarvan gezien. Voor zover de door de opdrachtgever genoemde doelen betrekking hebben op interventies en ontwikkeling van het onderwijs, koppelen we ook die aan de tweede doelstelling omdat daarover nauwelijks materiaal beschikbaar is en, voor zover wel het geval, dat meeloopt in onderzoek naar schoolkenmerken.

Tegen deze achtergrond volgen we bij de beantwoording van de onderzoeksvragen drie thematische lijnen:

- a. Burgerschapscompetenties van leerlingen en de ontwikkeling daarvan (verkort aangeduid als '*burgerschapscompetenties*')
- b. Burgerschapsonderwijs (met inhoud, aanpak en organisatie) van scholen (verkort aangeduid als '*burgerschapsonderwijs*')
- c. Methoden voor bevordering van burgerschapsonderwijs die niet gekoppeld zijn aan een specifieke school en voor algemeen gebruik beschikbaar zijn of gemaakt kunnen worden (verkort aangeduid als '*effectieve methoden*').

Vooruitblik

In paragraaf 4.2 komt de eerste onderzoeksvraag aan de orde en gaan we in op het beschikbare onderzoek en geven een (beknopt) beeld van de stand van zaken. Zoals gezegd richten we ons daarbij op studies gebaseerd op representatieve of omvangrijke data, en in grootschalig onderzoek beproefde conceptualisering, waarvan de bruikbaarheid afdoende is gebleken. Hoewel er meer (vaak op specifieke thema's gericht of op kwalitatief georiënteerd onderzoek gebaseerde) kennis beschikbaar is, denken we dat het beeld dat in de voorgaande hoofdstukken werd geschetst, een goed beeld geeft van het inzicht in de burgerschapscompetenties van leerlingen zoals dat er momenteel op hoofdlijnen uit ziet. We gaan zowel in op het beschikbare onderzoek als op het beeld dat daaruit naar voren komt.

In paragraaf 4.3 staan de overige vragen centraal en schetsen we een beeld van de lacunes en punten waarop meer inzicht nodig is met betrekking tot de inrichting van burgerschapsonderwijs en effectiviteit van onderwijsinterventies. Ten slotte analyseren we in paragraaf 4.4 wat nodig is voor inrichting van een landelijke monitor en doen we mede op basis van overwegingen van haalbaarheid en noodzakelijke randvoorwaarden een aantal suggesties voor de inrichting daarvan.

4.2 Beschikbare kennis

4.2.1 Burgerschapscompetenties van leerlingen

In antwoord op de vraag naar onderzoeken naar burgerschapscompetenties is in dit rapport een overzicht en beschrijving gegeven van de studies die aan de hiervoor genoemde kenmerken voldoen. De bespreking laat onder andere zien dat er verschillende (grootschalige) onderzoeken naar burgerschapscompetenties van leerlingen beschikbaar zijn. Tegelijkertijd moet worden

geconcludeerd dat het beeld per onderwijssector verschilt, en vanwege de variëteit in onderzoek en onderzochte populaties overkoepelende conclusies op meer gedetailleerd niveau (zoals in welke mate er verschillen bestaan tussen leerlingen en scholen) nog nauwelijks mogelijk is. Meer algemeen kan op deze onderzoeksvraag onderstaand antwoord worden gegeven, waarbij we eerst ingaan op het beschikbare onderzoek en vervolgens een beknopt beeld geven van de stand van zaken.

Studies naar burgerschapscompetenties

Er bestaat een beginnend inzicht in de burgerschapscompetenties van leerlingen. Het bestaande onderzoek spitst zich vooral toe op de bovenbouw van het po en de onderbouw van het vo. Informatie over so en mbo is nog beperkt. Hoewel conceptueel verschillende definities en uitwerkingen van burgerschap denkbaar zijn, vertonen de verschillende studies in thematisch en conceptueel opzicht veel overeenkomsten. De verschillen die tussen de studies bestaan zijn vooral methodologisch (in aantallen leerlingen/scholen, en internationaal vergelijkend, (langlopend) periodiek of longitudinaal), betreffende de uitwerking van burgerschapscompetenties die onderdeel zijn van de bevraging (bijvoorbeeld houding ten opzichte van democratie, omgaan met verschillen tussen mensen, gedrag met betrekking tot duurzaamheid enz.).

Gegeven de beschikbare instrumenten en inzichten in het po en vo, biedt het voortbouwen op een combinatie van beschikbare studies in met name deze sectoren de meest kansrijke basis voor de opzet van een landelijke monitoring.

Er zijn meerdere robuuste studies beschikbaar waarbij kan worden aangesloten. Het gaat om de studies ICCS, BSM/ESC, Peil.Burgerschap en ADKS. Deze studies vertonen naar opzet en invulling van het begrip burgerschap veel overeenkomsten. Tussen genoemde studies bestaan naar thematische toespitsingen enige verschillen in accent: waar ADKS zich meer richt op de politieke kant van burgerschap, geldt voor BSM en Peil.Burgerschap een meer maatschappelijke benadering van burgerschap. ICCS bevat onderdelen van beide, al speelt de politieke dimensie ook daar een nadrukkelijke rol. Overigens moet voor alle vier genoemde studies worden bedacht dat het daarbij gedeeltelijk om (ook vanwege de verschillende disciplinaire tradities waarin de studies staan) terminologische verschillen gaat.

Voor wat betreft de empirische inrichting verschillen de onderzoeken naar design:

- ICCS betreft een periodieke vergelijking tussen landen (2009, 2016, 2022) en is gericht op een landelijke representatieve steekproef in de tweede klas van het voortgezet onderwijs (ca. 2600 leerlingen in 2022).
- BSM wordt jaarlijks afgenomen (sinds 2011) in het basis- en voortgezet onderwijs (po-7/8, sinds de start ca. 20.000 leerlingen; vo-1/2, idem ca 19.000 leerlingen). De afname vindt plaats in het kader van wetenschappelijk onderzoek én scholen kunnen het instrument zelfstandig (dus zonder deelname aan onderzoek) gebruiken. De studie is binnen de sectoren po en vo longitudinaal.
- Peil.Burgerschap is afgenomen in 2009 (onder de noemer PPON door het Cito) en in 2021 als onderdeel van de reeks Peil-onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs. In 2020 vond een peiling plaats in het basisonderwijs (groep 8, ca. 3500 leerlingen) en in 2021 in het speciaal (basis)onderwijs (ca. 3700 leerlingen); beide keren betrof dat een representatieve steekproef scholen.
- ADKS volgt een groep leerlingen vanaf de eerste klas van het voortgezet onderwijs (in jaar 4 ca. 1600 leerlingen op 37 scholen). Deze studie is longitudinaal.

Zoals opgemerkt geven voornoemde studies vooral inzicht in de situatie in (enkele leerjaren in) po en vo. Voor sbo/vso en mbo bestaat enig inzicht, maar is de informatie nog zeer beperkt. Dat leidt, zoals hierboven genoemd, tot de conclusie dat de hier genoemde instrumenten de meest bruikbare aanknopingspunten bieden voor ontwikkeling van een landelijke monitor.

Beeld van burgerschapscompetenties

Er bestaan relatief grote verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen in het po en vo. Die verschillen doen zich voor naar sociaaleconomische achtergrond, migratieachtergrond en gender. Ook tussen schooltypen bestaan aanzienlijke verschillen. Het beeld van de ontwikkeling binnen cohorten is diffuus: er lijkt sprake van (enige) groei, evenals van terugval. Het beeld van de ontwikkeling tussen cohorten wijst recent op (enige) terugval in kennis, terwijl houdingen overwegend stabiel lijken. Er is weinig inzicht in de burgerschapscompetenties van leerlingen in so en mbo.

De beschikbare kennis is fragmentarisch en vraagt op belangrijke punten aanvulling.

- De kennis rond burgerschapscompetenties van leerlingen in po en vo laat aanzienlijke verschillen in kennis, houdingen en vaardigheden zien tussen leerlingen met lagere en hogere sociaaleconomische achtergronden en tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond. Doorgaans blijken ook verschillen tussen jongens en meisjes.

- Er zijn sterke verschillen in burgerschapskennis tussen leerlingen uit verschillende schooltypen.
- Het lijkt erop dat het kennisniveau van opeenvolgende cohorten leerlingen (met aanvankelijke groei in het vo) in de loop van de tijd (enigszins) afneemt.
- Er zijn aanwijzingen dat burgerschapscompetenties (binnen cohorten) in de onderbouw van het voortgezet onderwijs enigszins terugvallen, maar ook dat deze stabiel zijn of toenemen. Daarmee is sprake van een diffuus beeld.
- De kennis rond de burgerschapscompetenties van leerlingen in het so laat zien dat naar kennis, houding en vaardigheid aanzienlijke verschillen bestaan in vergelijking met het reguliere basisonderwijs.
- De kennis over de burgerschapscompetenties van studenten in het mbo laat zien dat tussen studenten aanzienlijke verschillen bestaan, en de verschillen tussen studenten uit uiteenlopende opleidingen vooralsnog beperkt lijken.

4.2.2 Burgerschapsonderwijs op scholen en effectieve interventies

Welke onderzoeken lopen er naar het burgerschapsonderwijs op scholen?

Hoofdstuk 2 geeft antwoord op de vraag naar studies die zich richten op de beschrijving van de kenmerken van scholen, die aan de in het begin van dit hoofdstuk genoemde kenmerken voldoen. Voor een gedetailleerd antwoord op de onderzoeksvraag verwijzen we naar dit hoofdstuk. In deze paragraaf geven we een beknopt, samengevat antwoord, waarbij we achtereenvolgens het beschikbare onderzoek weergeven en het beeld dat uit het onderzoek naar voren komt.

a) Studies naar burgerschapsonderwijs

Samenvatting

Verskillende studies beschrijven de kenmerken van onderwijs gericht op burgerschap. Dit geldt voor po en vo. De informatie over so en mbo is nog zeer beperkt. De verschillende studies vertonen in thematisch en conceptueel opzicht veel overeenkomsten.

Een combinatie van studies voor po en vo biedt een goed uitgangspunt voor opzet van een landelijke monitoring.

- Er zijn meerdere robuuste studies beschikbaar waarbij kan worden aangesloten. Het gaat om de studies ICCS, BSM, Peil.Burgerschap, ADKS en onderzoek van de onderwijsinspectie. Deze studies vertonen naar onderzochte schoolkenmerken veel verwantschap.
- Voor wat betreft de empirische inrichting verschillen de onderzoeken naar design:
 - o ICCS: vergelijking tussen landen (2009, 2016, 2022), voortgezet onderwijs (vo-2, ca. 120 scholen, 2022/23); trend 2009-2016-2022.
 - o BSM: jaarlijks (2011, 2018), basis- en voortgezet onderwijs (po-7/8, vo-1/2, ca. 400 scholen in het primair onderwijs, 2022/23; ca. 80 scholen in het voortgezet onderwijs, 2022/23, periodiek.
 - o Peil.Burgerschap: periodiek 2009 en 2021, basisonderwijs (po-8, ca. 170 scholen in het reguliere basisonderwijs, 2020/21; 180 scholen in het speciaal (basis)onderwijs, 2021/22); twee momentopnamen.
 - o ADKS: volgt een groep leerlingen vanaf vo-1; ca. 35 scholen in vo-4 21/22); longitudinaal.
 - o Inspectie van het Onderwijs: po/vo ca. 70 resp. 310 scholen en ca 230 scholen voor po/vo/so/mbo, momentopname 2016).
- Voornoemde studies geven voornamelijk inzicht in de situatie in po en vo.
- Voor sbo/vso en mbo bestaan enkele studies, maar is de informatie nog (zeer) beperkt.
- Studies naar de ontwikkeling van het onderwijs van een school zijn nog vrijwel afwezig.
- Studies naar de effecten van interventies, aanpakken of methoden zijn nog vrijwel afwezig.

b) Beeld van het burgerschapsonderwijs op scholen

Samenvatting

Hoewel enig beeld bestaat van de kenmerken van het burgerschapsonderwijs van scholen, is het inzicht in de relatie tussen het onderwijs van de school en de burgerschapscompetenties van leerlingen beperkt. Die relatie lijkt vooralsnog bescheiden. Dit geldt voor po en vo; voor so en mbo is de informatie nog zeer beperkt.

Er bestaat hoegenaamd geen inzicht in de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs, en ook de kennis van wat scholen effectief maakt is nog zeer beperkt.

- Er bestaat gedeeltelijk inzicht in de kenmerken van het burgerschapsonderwijs van scholen in het vo en in mindere mate in het po.
- Er bestaat nog weinig inzicht in de relatie tussen de kenmerken van scholen en de uitkomsten van onderwijs.

- In verhouding tot de invloed van kenmerken van leerlingen lijken de kenmerken van scholen vooralsnog een bescheiden rol te spelen.
- Een kenmerk dat doorgaans als relevant naar voren komt is schoolklimaat.
- Voor sbo/vso en mbo bestaat enig inzicht, maar is de informatie nog zeer beperkt.
- Inzicht in de ontwikkeling van het onderwijs van een school is nog vrijwel afwezig.

c) Effectieve interventies

Er bestaat voor zover ons bekend hoegenaamd geen inzicht in de effectiviteit van interventies, aanpakken of methoden gericht op bevordering van burgerschapsonderwijs. Dat is zeker het geval als we ons richten op aanpakken waarvan de (positieve) effecten op de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen empirisch zijn onderzocht en aannemelijk gemaakt (zie verder paragraaf 4.3.1).

4.3 Kennislacunes

Vanuit het antwoord op de vraag naar de kennis die rond burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs beschikbaar is, kan ook de vraag naar de hiaten – wat weten we niet? – worden beantwoord en aangegeven wat nodig is. We zullen bij de beantwoording van de tweede onderzoeksvraag vooral dit laatste perspectief kiezen, met name vanuit de invalshoeken: welke kennis is nodig i) voor inzicht in de stand van zaken en ontwikkeling van burgerschapscompetenties en onderwijskwaliteit, en voor analyse en evaluatie van wat nodig is ii) voor scholen, adviseurs en ontwikkelaars vanwege kennisontwikkeling gericht op onderwijsverbetering, en iii) voor beleidsmakers vanwege facilitering en sturing? Gegeven de onderzoeksvraag – Waar liggen hiaten in beschikbare kennis, welke informatie ontbreekt, en welke bestaand(e) onderzoek(en) kan(kunnen) worden aangewend om voor uitvoering van de beoogde monitoring op voort te bouwen? – richten we ons eerst op de lacunes die voor monitoring het meest relevant zijn (paragraaf 4.3.1) en gaan daarna in op het onderzoek dat daaraan kan bijdragen (paragraaf 4.3.2).

4.3.1 Welke kennis is nodig?

a. Burgerschapscompetenties

Waar liggen hiaten in beschikbare kennis en welke informatie ontbreekt vanwege de beoogde monitoring?

Voor een goed beeld van de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van leerlingen is inzicht nodig in:

- a. De ontwikkeling van burgerschapscompetenties *binnen* (eventueel: opeenvolgende) cohorten leerlingen (bijv. is sprake van groei in de competenties van een leerling gedurende de schoolloopbaan?), en
- b. De ontwikkeling van burgerschapscompetenties *tussen* opeenvolgende cohorten leerlingen (bijv. zijn de competenties van leerlingen in po-8 dit jaar hoger dan leerlingen in po-8 vijf jaar geleden?), voor...
- c. Leerlingen in de sectoren po, vo, so en mbo, en voor...
- d. De schoolloopbaan van primair naar secundair onderwijs en daarna (overgangen tussen sectoren en de doorgaande lijn van start tot einde secundair onderwijs incl. mbo).

Een aanvullende vraag die van veel belang is betreft de ‘transfer’ van burgerschapscompetenties naar houdingen en gedrag buiten het domein van onderwijs en later in de levensloop. Doet wat leerlingen op school leren ertoe als het gaat om versterking van burgerschap, democratie en cohesie? We laten die vraag op deze plaats verder – want buiten het bestek van de beoogde monitor – buiten beschouwing, en gaan uit van de premisse dat de bijdrage van onderwijs aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties relevant is voor de houdingen en het gedrag van mensen later in de levensloop. Over de plausibiliteit van die aanname zou niettemin meer te zeggen zijn (Dijkstra e.a., 2004).

Voor elk van de aspecten a) – d) geven we kort de behoefte aan kennis weer:

Ad a: groei burgerschapscompetenties bij leerlingen (binnen één cohort)

Er is beperkt inzicht in de ontwikkeling binnen cohorten, voor po en vo. Deze kennis is fragmentarisch (beperkt aantal jaren, dus geen stelselmatig beeld; niet alle sectoren) en niet toereikend om robuuste conclusies op te kunnen baseren.

Wat ten minste nodig is:

- Stelselmatig beeld (inzicht in de ontwikkeling binnen cohorten, eventueel periodiek (bijv. eens per drie jaar) van de groei van competenties: nemen deze gedurende de periode in het onderwijs toe?
- Inzicht in verdeling: hoe is de verdeling van competenties over groepen leerlingen (bijv. naar sociaaleconomische achtergrond, migratieachtergrond) en naar schooltype, en hoe is de ontwikkeling van ongelijkheid (bijv. worden verschillen kleiner?).

Ad b: groei burgerschapscompetenties in de tijd (tussen opeenvolgende cohorten)

Er is enig inzicht in de ontwikkeling tussen cohorten, voor po en vo. Deze kennis beperkt zich tot een beperkt aantal jaren en is niet toereikend om de ontwikkeling tussen opeenvolgende jaren (evt. periodiek) stelselmatig te volgen. Voor so en mbo is nog nauwelijks kennis aanwezig.

Wat ten minste nodig is:

- Stelselmatig beeld (inzicht in uitkomsten van opeenvolgende cohorten, eventueel periodiek (bijv. eens per drie jaar): liggen de uitkomsten van het onderwijs op hetzelfde niveau of nemen die toe of af?
- Inzicht in verdeling: hoe is de verdeling van competenties over groepen leerlingen (bijv. naar sociaaleconomische achtergrond, migratieachtergrond) en naar schooltype, en hoe is de ontwikkeling van ongelijkheid (bijv. worden verschillen kleiner?).

Ad c: voor elk schooltype

De aspecten onder a en b krijgen voor vo enigszins en po in mindere mate aandacht. Voor so en mbo is dat nog slechts zeer beperkt het geval. Voor geen van de sectoren, en zeker so en mbo, is de beschikbare kennis toereikend om robuuste conclusies op te kunnen baseren.

Wat ten minste nodig is:

- Naast verdere ontwikkeling en uitbouw van een stelselmatige aanpak voor po en vo, is opbouw van zo'n aanpak voor so en mbo nodig; daarbij gaat het om de onder a en b genoemde aspecten.

Ad d: gedurende de gehele schoolloopbaan (van po tot mbo)

Een beeld van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties gedurende de overal-schoolloopbaan ontbreekt geheel. Van de overgangen tussen schooltypen bestaat nog slechts een beperkt en fragmentarisch beeld.

Wat tenminste nodig is:

- Inzicht in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties gedurende de gehele schoolloopbaan (po tot en met mbo) voor alle onder a en b genoemde aspecten.

Samenvatting

Het beeld dat samengevat naar voren komt, is dat realisering van de wens tot monitoring van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen weliswaar op onderdelen kan aansluiten bij bestaande aanzetten, maar deze op vrijwel alle punten (nog geheel of verder) moet worden opgezet. Zoals in de volgende sectie naar voren komt, kan (via doorontwikkeling) gebruik worden gemaakt van kennis en aanpakken die in de afgelopen jaren zijn opgebouwd. Dat betekent dat, afhankelijk van de aspecten en sectoren waarom het gaat, een snelle start mogelijk lijkt.

b. Burgerschapsonderwijs op scholen

Waar liggen hiaten in beschikbare kennis en welke informatie ontbreekt vanwege de beoogde monitoring?

Het overzicht in de vorige paragraaf geeft op veel onderdelen ook een beeld van de situatie met betrekking tot de vraag naar ontbrekende kennis over het burgerschapsonderwijs op scholen. Meer specifiek geeft onderstaande weergave een beeld.

	Bruikbaar?	Sterke punten	Beperkingen
ICCS:	JA (vo)	meerdere categorieën variabelen	eenmalig, periodieke meting
BSM/ESC:	JA (po, vo)	groot aantal categorieën variabelen	eenmalig
Peil Burgerschap	JA (po, so)	groot aantal categorieën variabelen	eenmalig, periodieke meting
ADKS	JA (vo)	enkele categorieën variabelen	eenmalig, kleine groep
Inspectie van het Onderwijs	JA (po,vo,so,mbo)	meerdere categorieën variabelen	eenmalig, kleine groepen

Een beeld van de *ontwikkeling* van het burgerschapsonderwijs op scholen is niet beschikbaar. Hoewel enkele studies beschikbaar zijn die een beschrijving geven van de kenmerken van het burgerschapsonderwijs, betreft dat momentopnamen die weliswaar een indruk geven, maar niet toereikend zijn om een meer compleet beeld te geven van de *stand van zaken*. Het betreft met name vo en, in mindere mate, po. Het beeld voor so en mbo is nog zeer beperkt. Van belang is ook dat inzicht in de aansluiting tussen de curricula van de verschillende sectoren nog vrijwel

geheel ontbreekt. Wanneer het gaat om inzicht in kenmerken van *effectief onderwijs* is op veel punten eveneens sprake van een kaart met nog zeer veel witte vlekken. Hoewel het onderzoek in de afgelopen jaren op gang is gekomen, is het inzicht in factoren die bijdragen aan succesvolle verwerving van burgerschapscompetenties via onderwijs vooralsnog zeer beperkt. Naast factoren waarvan de relevantie aannemelijk is (met name schoolklimaat en samenstelling van de leerlingenpopulatie) geldt dat de bijdrage van de school vooralsnog bescheiden lijkt, uitkomstverschillen tussen scholen vooralsnog maar gedeeltelijk begrepen worden, en wisselende factoren als relevant naar voren komen.

Genoemde studies betreffen, zoals eerder toegelicht, relatief grootschalige, langlopende of periodiek uitgevoerde onderzoeken. Daarnaast zijn andere, op aspecten van schoolkwaliteit gerichte onderzoeken beschikbaar. Deze dragen voor wat betreft het inzicht in de kenmerken van onderwijs en leren voor specifieke factoren bij aan verdiepende kennis, en kunnen – afhankelijk van waarom het gaat – eveneens worden benut als uitgangspunt voor verzameling van verdere kennis.

Samenvatting

Het beeld dat voor burgerschapsonderwijs naar voren komt lijkt al met al, zoals gezegd, veel op de situatie met betrekking tot de lacunes omtrent burgerschapscompetenties van leerlingen. Op verschillende onderdelen kan weliswaar worden aangesloten bij eerder uitgevoerd onderzoek, maar een monitor van de kenmerken van het burgerschapsonderwijs op scholen en de ontwikkeling daarvan moet op vrijwel alle punten worden opgezet. Zoals hierna naar voren komt, kan daarbij gebruik worden gemaakt van kennis, conceptualisering en aanpakken die in de afgelopen jaren zijn opgebouwd en beproefd. Dat betekent dat, afhankelijk van de aspecten en sectoren waarom het gaat, een snelle start mogelijk lijkt.

c. Effectieve interventies

Zoals in paragraaf 4.2.2 genoemd, is nog hoegenaamd geen sprake van inzicht in de effectiviteit van interventies, aanpakken of methoden. Studies waarin effecten van gerichte interventies voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen empirisch zijn onderzocht, zijn ons niet bekend. Dat heeft enerzijds te maken met het nog geringe aantal *evidence based* of *evidence informed* opgezette interventie-aanpakken of methoden waarvan sprake is. Anderzijds geldt dat voor wel beschikbare aanpakken soms wel implementatie- of tevredenheidsonderzoek is uitgevoerd, maar effectstudies gericht op het vaststellen van de invloed op de ontwikkeling

van kennis, houdingen of vaardigheden ontbreken. Daarbij moet overigens worden opgemerkt dat dit complex onderzoek vraagt, dat niet altijd eenvoudig gerealiseerd kan worden.

De conclusie op dit punt moet dan ook zijn dat, hoewel van belang, *evidence based* of *evidence informed* inzicht in de effectiviteit van onderwijsinterventies ontbreekt en onderzoek dat in deze lacune zou moeten voorzien nog vrijwel geheel opgezet moet worden. Wel beschikbare aanzetten (zoals implementatie- of tevredenheidsonderzoek, en het in de vorige sectie genoemde onderzoek naar schooleffectiviteit) bieden daarvoor bruikbare aanknopingspunten. Wel is op een meer overkoepelend niveau middels een reviewstudie onderzocht in hoeverre verschillende onderwijsmethoden (instructie, samenwerken in kleine groepjes, opdrachten, projecten, en oefenen met democratische besluitvorming) bijdragen aan burgerschapscompetenties van leerlingen. Daaruit bleek dat verschillende onderwijsmethoden effectief zijn voor verschillende burgerschapscompetenties, bijvoorbeeld instructie voor het opdoen van burgerschapskennis en het leren omgaan met verschillen, en samenwerken in kleine groepjes voor het opdoen van politieke betrokkenheid en voor het leren omgaan met verschillen (Teegelbeckers et al., 2023).

4.3.2 Op welke onderzoek kan worden voortgebouwd?

a. Burgerschapscompetenties

Op welke onderzoek(en) kan(kunnen) worden voortgebouwd voor uitvoering van de beoogde monitoring?

De studies die in paragraaf 4.2 als relevant zijn genoemd, kunnen ook alle worden benut voor opzet van een systematiek van monitoring. Voor uitwerking van deze constatering sluiten we aan bij de aspecten a) tot en met d) zoals in paragraaf 4.3.1 zijn toegelicht.

a: groei burgerschapscompetenties bij leerlingen (binnen één cohort)

Er is beperkt inzicht voor po en vo. Deze kennis is fragmentarisch (beperkt aantal jaren, geen stelselmatig beeld; niet alle sectoren) en niet toereikend om robuuste conclusies op te kunnen baseren. So en mbo ontbreken geheel.

	Bruikbaar?	Sterke punten	Beperkingen
ICCS:	nee		eenmalig, periodieke meting
BSM/ESC:	JA (po, vo)	grote aantallen, veel jaren	geen representatieve steekproeven
Peil Burgerschap	nee		eenmalig, periodieke meting

ADKS:	JA (vo)	longitudinaal loopbaan vo	eenmalig, relatief kleine groep
-------	---------	---------------------------	---------------------------------

b: groei burgerschapscompetenties in de tijd (tussen opeenvolgende cohorten)

Er is enig inzicht in de ontwikkeling tussen cohorten, voor po en vo. De gegevens beperken zich tot slechts enkele leerjaren, de metingen kennen relatief grote tijdsintervallen en zijn niet toereikend om de ontwikkeling tussen opeenvolgende jaren (evt. periodiek) stelselmatig te volgen.

	Bruikbaar?	Sterke punten	Beperkingen
ICCS:	JA (vo)	breed opgezette meting representatieve steekproef	interval 6 jaar; alleen 2 ^e leerjaar
BSM/ESC:	JA (po, vo)	grote aantallen, veel jaren	geen representatieve steekproeven
Peil Burgerschap	JA (po, so)	breed opgezette meting	lange intervallen; alleen uitstromers
ADKS:	nee		

c: voor elk schooltype...

d: ...gedurende de gehele schoolloopbaan (van po tot mbo)

De overzichten onder a) en b) geven ook een beeld voor de aspecten c) en d) en laten zien dat de thans beschikbare gegevensverzamelingen vooral betrekking hebben op het voortgezet onderwijs en in mindere mate op het basisonderwijs. Voor het speciaal (basis)onderwijs is één meting beschikbaar en voor het mbo een studie gericht op ontwikkeling van een meetinstrument (niet in overzicht).

Samenvatting

Het beeld dat hieruit naar voren komt, vertoont veel overeenkomsten met de conclusie die ook in paragraaf 4.3.1 getrokken werd. Realisering van de wens tot monitoring van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen kan op onderdelen en tot op zekere hoogte aansluiten bij bestaande aanzetten, maar moet op vrijwel alle punten worden opgezet. Gegeven het overzicht in paragraaf 4.3.3 kan (via doorontwikkeling) gebruik worden gemaakt van kennis en aanpakken die in de afgelopen jaren zijn opgebouwd. Dat betekent dat, afhankelijk van de aspecten en sectoren waarom het gaat, ook hier een snelle start haalbaar lijkt.

b. Burgerschapsonderwijs op scholen

Op welke onderzoek(en) kan(kunnen) worden voortgebouwd voor uitvoering van de beoogde monitoring?

Het overzicht in sectie a geeft ook het antwoord op de vraag naar de ontbrekende kennis voor het burgerschapsonderwijs op scholen. Bij de opzet van dergelijk onderzoek kan op onderdelen bovendien worden aangesloten bij studies naar specifieke aspecten van effectief burgerschapsonderwijs (zie paragraaf 4.3.1.b). Bedoelde studies zijn niet bruikbaar als ‘drager’ voor breder monitoringsonderzoek naar de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs op scholen, maar bieden verdiepende kennis voor de uitwerking van specifieke elementen daarvan.

4.3.3 Aanknopingspunten in bestaand onderzoek

De in de vorige paragrafen genoemde studies (ICCS, BSM/ESC, Peil Burgerschap, ADKS) bieden bruikbare aanknopingspunten voor de opzet van een stelselmatige landelijke monitoring. Onderstaand overzicht geeft per studie een beeld van de beschikbare bouwstenen.

	ICCS	BSM	Peil BS	ADKS	IvhO
Instrumenten voor meting van burgerschapscompetenties	+++	+++	+++	+++	
Instrumenten voor meting van schoolkenmerken	++	+++	+++	+	+++
Conceptueel kader voor meting van burgerschapscompetenties	+++	+++	+++	+++	
Conceptueel kader voor meting van schoolkenmerken	++	+++	+++	+	++

+ in enige mate; ++ ruim; +++ uitgebreid

Voor zowel de meetinstrumenten voor het in kaart brengen van burgerschapscompetenties als schoolkenmerken, en de conceptuele kaders waarop deze zijn gebaseerd, bestaat veel overlap en gemeenschappelijkheid. Dit is gedeeltelijk te verklaren uit het gegeven dat bij de ontwikkeling van instrumenten en conceptuele kaders doorgaans bewust op reeds beschikbare studies is voortgebouwd, maar illustreert ook de grote mate van overeenstemming waarvan in theoretisch en conceptueel opzicht in de (inter)nationale traditie van empirisch onderzoek naar burgerschapsonderwijs en de uitkomsten daarvan sprake is. Alle studies voldoen, zoals eerder toegelicht, ook aan de eisen die aan de theoretische, conceptuele en methodologische kwaliteit gesteld mogen worden.

Een aanpak waarin van de sterke punten van de verschillende studies gebruik wordt gemaakt, ligt dan voor de hand. Door combinatie van specifieke kenmerken van elk van de studies kunnen zowel een snelle start als borging van kwaliteit en uitvoerbaarheid worden gerealiseerd.

4.4 Contouren voor de inrichting van een stelsel van dataverzameling

4.4.1 Dataverzameling: voor wie en met welk doel?

Functies van meten

De inrichting van dataverzameling gericht op burgerschapsonderwijs hangt samen met de doelen waarvoor de gegevens gebruikt zullen worden (Daas et al., 2016; Visscher et al., 2001).

We onderscheiden globaal genomen monitoring gericht op:

- A. Inzicht in de stand van zaken en ontwikkeling van burgerschapscompetenties,
- B. Kennis van kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs en schoolontwikkeling, en
- C. Kennis van effectieve aanpakken, methoden en instrumenten.

Gebruikers

Deze doelen corresponderen met verschillende soorten gebruik en gebruikers van de gegevens die verzameld worden. Onderstaand overzicht geeft daarvan een beeld. We onderscheiden scholen, ontwikkelaars, adviseurs, beleidsmakers en onderzoekers.

Met '*scholen*' doelen we op leraren, schoolleiders en besturen, en op functionarissen binnen scholen die met de ontwikkeling en kwaliteitszorg voor burgerschapsonderwijs zijn belast. Met '*beleidsmakers*' verwijzen we naar zowel landelijk als gemeentelijk beleid, en naar organisaties die het onderwijsveld ondersteunen en representeren (besturen- en schoolleidersorganisaties, vakorganisaties en vakbonden, profielorganisaties). Bij '*adviseurs*' gaat het om het brede veld van algemene en specifieke (op burgerschap gerichte) organisaties die scholen ondersteunen bij schoolontwikkeling op het terrein van burgerschap. Met '*onderzoekers*' en '*ontwikkelaars*' verwijzen we naar wetenschappelijke en andere kennisorganisaties die zich richten op de ontwikkeling van kennis rond de inrichting van effectief burgerschapsonderwijs, en organisaties gericht op ontwikkeling van curricula en aanpakken, methoden en materialen voor bevordering van burgerschap.

Zoals gezegd hangen de verschillende functies van dataverzameling samen met het beoogde gebruik van de gegevens en de doelen waarvoor gebruikers die willen inzetten. Onderstaand overzicht geeft daarvan een beeld. De categorieën A, B en C verwijzen naar de bovengenoemde functies, en de gebruikers uit de hiervoor genoemde groepen.

	A	B	C	
	Stand van zaken en	Effectief onderwijs	Effectieve methoden	trends
Scholen	<i>Kwaliteitszorg:</i> # benchmarks als hulpmiddel voor evaluatie van resultaten	<i>Input voor</i> <i>schoolontwikkeling</i>	<i>Input voor</i> <i>schoolontwikkeling</i>	
Beleidsmakers	<i>Sturing van onderwijs</i> data over: # gewenst niveau # gewenste trends # realisering doelen # wat is nodig	<i>Sturing van ondersteuning</i> <i>ondersteuning:</i> # bepaling & # evaluatie resultaten ondersteunings- behoefte	<i>Sturing van facilitering</i> # bepaling behoefte aard/omvang facilitering # evaluatie resultaten facilitering	
Adviseurs	<i>Kwaliteitszorg</i> data voor sturing schoolontwikkeling: # wat is nodig # hoe is voortgang	<i>Input voor</i> <i>schoolontwikkeling</i>	<i>Input voor</i> <i>onderwijsontwikkeling</i>	
Onderzoekers/ ontwikkelaars	<i>Onderwijsontwikkeling</i> data voor sturing onderwijsontwikkeling # welke materialen etc. zijn nodig # welke kennis is nodig	<i>Onderwijsontwikkeling:</i> data voor sturing onderwijsonderzoek: # onderzoek naar schooleffectiviteit	<i>Onderwijsontwikkeling</i> data voor sturing onderwijsontwikkeling: # ontwikkeling effectieve aanpakken # onderzoek naar Effectieve aanpakken	
Overige	<i>Input voor debat in veld,</i> <i>samenleving en politiek</i> <i>over stand van zaken en</i> <i>wenselijke ontwikkeling</i>			

4.4.2 Eisen aan de inrichting van een system voor dataverzameling

In paragraaf 4.3.1 werd een overzicht gegeven van de verschillende functies waarop verzameling van gegevens over burgerschapsonderwijs gericht kan zijn. In deze paragraaf inventariseren we de belangrijkste kenmerken waaraan de opzet van de gegevensverzameling moet voldoen. We volgen daarbij de functies zoals hiervoor genoemd.

A. Stand van zaken en trends: leerlingcompetenties en schoolkenmerken

Monitoring gericht op het verkrijgen van inzicht in stand van zaken en trends is opgebouwd uit:

- Gegevens over burgerschapscompetenties van leerlingen op belangrijke momenten tijdens de schoolloopbaan van leerlingen. Eisen die aan de dataverzameling gesteld worden zijn:
 1. De variabelen geven een beeld van de voornaamste *burgerschapscompetenties* (kennis, houdingen, vaardigheden).
 2. De variabelen geven een beeld van de voornaamste *domeinen van burgerschap* (ten minste: democratische waarden, democratische instituties, maatschappelijke participatie en sociale competentie).
 3. De dataverzameling geeft een beeld van de *stand van zaken* (op opeenvolgende momenten, bijvoorbeeld tweejaarlijks) in ten minste de bovenbouw van het basisonderwijs, de onder- en bovenbouw van het voortgezet onderwijs en het mbo.
 4. De dataverzameling geeft een beeld van de *longitudinale ontwikkeling* binnen en tussen onderwijssectoren.
 5. *Representativiteit* voor sectoren, schooltypen en cohorten (en groepen) leerlingen.
 6. Een *omvang* zodanig dat inzicht in relevante deelgroepen gegeven kan worden (bijv. naar sekse, opleidingsniveau ouders, migratieachtergrond, onderwijsachterstand).
 7. Er is sprake van een *vaste basisopzet* (variabelen, steekproef, gegevensverzameling) zodat het gedurende langere tijd in kaart brengen van trends en vergelijking tussen groepen leerlingen, scholen en sectoren mogelijk is.
- Gegevens over het burgerschapsonderwijs van scholen. Eisen die aan de dataverzameling gesteld worden zijn:
 1. De variabelen geven een beeld van de kenmerken die vanwege wettelijke eisen aandacht vragen.
 2. De variabelen geven een beeld van kenmerken waarvoor *sterke aanwijzingen* bestaan dat die bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties (zoals schoolklimaat).
 3. De variabelen geven een beeld van kenmerken en randvoorwaarden waarvan vooralsnog *aannemelijk* is dat die bijdragen aan de bevordering van burgerschapscompetenties (zoals het geplande en gerealiseerde curriculum, doelgerichtheid en samenhang, inzicht in resultaten, competenties leraren, kwaliteitszorg en facilitering).

4. De dataverzameling geeft een beeld van de *stand van zaken* (op opeenvolgende momenten, bijvoorbeeld vierjaarlijks) voor tenminste de bovenbouw van het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het mbo.
5. De dataverzameling geeft een beeld van de *aansluiting* van het burgerschapsonderwijs tussen sectoren en schooltypen.
6. *Representativiteit* voor sectoren en schooltypen.
7. Een *omvang* zodanig dat inzicht in relevante deelgroepen gegeven kan worden (bijv. naar regio, gemeentegrootte, richting van de school, zo nodig met oversampling van relevante categorieën).
8. Er is sprake van een *vaste basisopzet* (variabelen, steekproef, gegevensverzameling) zodat het in kaart brengen van trends en vergelijking tussen groepen scholen en sectoren mogelijk is.

B. *Effectief burgerschapsonderwijs*

Monitoring gericht op het verkrijgen van inzicht in effectief burgerschapsonderwijs is opgebouwd uit:

- Gegevens over het burgerschapsonderwijs van scholen. Eisen die aan de dataverzameling gesteld worden zijn:
 1. De variabelen geven een beeld van alle *kenmerken burgerschapsonderwijs* die zouden kunnen bijdragen aan de verklaring van verschillen tussen scholen in burgerschapscompetenties van leerlingen.
 2. De variabelen geven een beeld van *algemene schoolkenmerken* die zouden kunnen bijdragen aan de verklaring van verschillen tussen scholen in burgerschapscompetenties van leerlingen.
 3. De variabelen geven een beeld van de voornaamste burgerschapscompetenties van leerlingen, op basis waarvan de vraag naar schooleffectiviteit kan worden beantwoord.
 4. De dataverzameling richt zich op de bovenbouw van het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs, het speciaal onderwijs en het mbo.
 5. *Representativiteit* voor sectoren en schooltypen.
 6. Een *omvang* zodanig dat inzicht in relevante deelgroepen gegeven kan worden (bijv. naar omvang van de school, gemeentegrootte, regio, onderwijsvisie en richting van de school).

C. Effectieve methoden

Monitoring gericht op het verkrijgen van inzicht in effectieve methoden is opgebouwd uit:

- Gegevens over *aanpakken en methoden* gericht op bevordering van competenties van leerlingen. Met ‘methoden’ verwijzen we naar lesmethoden die gericht zijn op of waarvan verondersteld wordt dat deze bijdragen aan het aanbrengen van burgerschapscompetenties. ‘Aanpakken’ hebben betrekking op werkwijzen van scholen die worden ingezet voor het aanbrengen van burgerschapscompetenties (bijvoorbeeld het creëren van oefensituaties, projecten, een op burgerschap gericht schoolklimaat, voorbeeldgedrag leraren, benutting van andere vakken). Eisen die aan de dataverzameling gesteld worden zijn:
 1. De aanpak of methode wordt op veel scholen gebruikt.
 2. De aanpak of methode kan op grond van theoretische overwegingen als mogelijk effectief worden gezien.
 3. De aanpak of methode leent zich voor bredere toepassing in het onderwijs.
- Gegevens over *instrumenten* die kunnen bijdragen aan bevordering van competenties van leerlingen. Te denken valt aan instrumenten waarmee scholen de burgerschapscompetenties van leerlingen kunnen monitoren, of de resultaten van het gegeven onderwijs in kaart kunnen brengen en evalueren. Eisen die aan de dataverzameling gesteld worden zijn:
 1. Het instrument wordt op veel scholen gebruikt.
 2. Het instrument kan in potentie als waardevol voor gebruik in het onderwijs worden gezien.
 3. De aanpak of methode leent zich voor bredere toepassing in het onderwijs.

4.4.3 Randvoorwaarden voor de inrichting van een stelsel voor dataverzameling

Realisering van de beoogde gegevensverzameling is alleen mogelijk als aan verschillende voorwaarden is voldaan. Ook zijn er verschillende aspecten die daarbij overweging vragen. Deze paragraaf geeft een overzicht van de voornaamste daarvan.

In paragraaf 4.3.1 werden representativiteit, omvang en een vaste basisopzet als belangrijke eisen genoemd waar de gegevensverzameling voor de verschillende functies van monitoring moet voldoen. Die eisen impliceren dat aselechte steekproeven, voldoende (en op peil blijvende)

respons en het voorkomen van non-respons belangrijke randvoorwaarden zijn. Dit leidt tot verschillende implicaties voor de opzet van de gegevensverzameling. Het gaat onder meer om:

- a) Een goed doordachte (en nader te beproeven) benadering van leerlingen en scholen, voor bevordering van de bereidheid tot (waar van toepassing: langerlopende) deelname en motivatie om daaraan op betekenisvolle manier mee te werken.
- b) Zodanig belasting van scholen dat in redelijkheid medewerking aan gegevensverzameling gevraagd kan worden. Het gaat dan ten minste om:
 - Beperking van de tijd gemoeid met het invullen van vragenlijsten of de medewerking aan interviews van alle groepen respondenten (leerlingen, leraren, schoolleiding). Het gaat daarbij zowel om de tijd voor het invullen van vragenlijsten e.d. als om het aantal momenten waarop gegevensverzameling plaatsvindt. Onderdeel daarvan is ook de (nader te bepalen) bevordering van de motivatie van leerlingen, leraren en scholen tot deelname.
 - Een zodanige (en nader te beproeven) organisatie van de gegevensverzameling op scholen dat de belasting van de school tot een minimum wordt beperkt. Dit vraagt een effectieve, zo veel mogelijk digitale inrichting van de gegevensverzameling, soepele procedures die weinig inspanning vragen van de school, eventuele facilitaire ondersteuning van deelnemende scholen, een daarop gerichte professionele inrichting van de gegevensverzameling door de uitvoerende onderzoekers, mogelijkheden voor assistentie en snelle respons op vragen en oplossing van problemen tijdens de gegevensverzameling (zoals door het inrichten van een daarop gerichte helpdesk).
 - De inrichting van een feedbacksysteem, zodanig dat van deelnemende scholen niet alleen inspanningen worden gevraagd, maar de resultaten snel en op voor de onderwijspraktijk bruikbare manier aan de school worden teruggegeven. Een aandachtspunt is daarbij dat de inrichting van zo'n feedbacksysteem ('halen én brengen') de representativiteit van de te verzamelen gegevens niet zou moeten aantasten. Ook realisering van een (substantiële) financiële of materiële vergoeding verdient overweging.
- c) Het voorkomen van dubbele gegevensverzameling, zodanig dat data die in andere registraties beschikbaar zijn of reeds door de school zelf verzameld worden, niet nogmaals worden verzameld.⁶

⁶ Hoewel NCO momenteel niet in burgerschapsdata voorziet, verdient in dit verband ook de benutting en verbinding met NCO-data nadrukkelijk overweging.

Ook afstemming met de door de Inspectie van het Onderwijs voorziene Peilonderzoeken Burgerschap vraagt aandacht. Zo is denkbaar de gegevensverzameling in het kader van de voorgenomen monitor te koppelen aan die voor deze Peilonderzoeken, zodanig dat de gegevensverzameling voor de Peilonderzoeken gericht kan worden op elementen die geen onderdeel van de monitor zijn, en voor de overige gegevens monitoringsdata gebruikt kunnen worden. Afhankelijk van de looptijd van een landelijke monitor en de beperkte frequentie van Peilonderzoeken naar burgerschap, lijkt de overlap tussen beide overigens beperkt (eenmalig?).

- d) Adequate bescherming van de anonimiteit van deelnemende leerlingen, leraren, schoolleiders en scholen, met aandacht voor een functioneel evenwicht tussen realisering van de eisen die daar op grond van wet (AVG) en verantwoord wetenschappelijk handelen aan verbonden zijn, en realisering van de nodige gegevensverzameling onder de daaraan te stellen eisen (zoals representativiteit en in verband daarmee maximale beperking van selectieve uitval). Het verdient overweging te bezien of hiervoor een landelijke regeling (via het departement of NWO) wenselijk en haalbaar is.

Accent op kwantitatieve vormen van onderzoek, met aandacht voor kwalitatief onderzoek

Het onder b) genoemde uitgangspunt (minimalisering van belasting van scholen) impliceert dat omvangrijke en/of veelvuldige kwalitatieve gegevensverzameling (zoals observaties, interviews, vormen van participerend onderzoek e.a.) alleen beperkt mogelijk is, en de gegevensverzameling zoveel mogelijk op relatief minder belastende en/of tijd extensieve kwantitatieve datacollectie wordt gebaseerd, die kort van duur moeten zijn en digitaal worden uitgevoerd. Om de validiteit van de te verzamelen gegevens te maximaliseren, is gebruik van een methoden-mix, met inzet van zowel kwantitatieve als meer kwalitatieve vormen van dataverzameling, gewenst.

Een vergelijkbare overweging geldt ook de verwerking en rapportage van gegevens, die op korte termijn voor veld en beleid beschikbaar zouden moeten komen. Een aanpak gebaseerd op het onderscheiden van rapportages met korte doorlooptijden (met accent op beschrijvende resultaten) en meer uitgebreide of complexe (op verklaring gerichte vragen) analyses, kan daarin voorzien.

Om zowel het belang van kwantitatieve als kwalitatieve gegevensverzameling recht te doen, verdient het aanbeveling het overall-design van de gegevensverzameling zo in te richten, dat de onderdelen die het meest kwetsbaar zijn voor (selectieve) uitval en non-respons, en daarmee de generaliseerbaarheid van de bevindingen kunnen aantasten, worden uitgevoerd met methoden die daarvoor het minst gevoelig zijn. De overige elementen van de methoden-mix worden ingezet voor onderdelen waarvoor dat relatief minder het geval is. Te denken valt aan bijvoorbeeld een kwantitatief opgezette kern van de meerjarige gegevensverzameling en de meest centrale variabelen, terwijl verdiepende en kortlopende onderdelen met kwalitatieve methoden worden uitgevoerd (bijvoorbeeld: inzet van methoden gericht op toetsing en optimalisering van de validiteit) zodat de uitvoeringslast en risico's op non-respons tot beperkte groepen scholen en van de kern losstaande delen van het onderzoek worden beperkt, zodat

risico's voor succesvolle langjarige monitoring van de centrale aspecten worden geminimaliseerd.

4.4.4 Advies: uitwerking van begrip burgerschap

Een belangrijke vraag betreft de invulling van het begrip burgerschap, zoals dat in een meerjarige monitor centraal zou moeten staan. Het antwoord op die vraag wordt door drie perspectieven bepaald: a) in hoeverre is sprake van eisen die bij voorbaat vastliggen, b) zijn er objectiveerbare theoretische uitgangspunten die op een breed draagvlak mogen rekenen, en c) zijn er methodologische overwegingen waarmee rekening moet worden gehouden? We werken elk van deze perspectieven kort uit.

Wettelijke eisen

Wettelijke eisen vormen een voor de hand liggend perspectief voor bepaling van de uitwerking van het begrip burgerschap als focus van een landelijke meerjarige monitor, gericht op het in kaart brengen van de stand van zaken en ontwikkeling. Immers, ongeacht de opvatting over wat onder burgerschap zou moeten worden verstaan, zijn de eisen die daar, vanuit wet- en regelgeving, aan worden gesteld een in alle gevallen relevante component van waarom het zou moeten gaan. Dat een monitor die daarin geen inzicht geeft zijn doel voorbijstreeft, behoeft zo gezien weinig betoog.

Daarbij zijn enerzijds de eisen die de onderwijswetten voor het funderend en middelbaar beroepsonderwijs geven van belang. Voor het basis- voortgezet, en speciaal onderwijs gaat het dan om de in 2021 herziene wettelijke opdracht 'actief burgerschap en sociale cohesie'. Waar het om burgerschapscompetenties gaat, betreft het onder meer aandacht voor bevordering van kennis, houdingen en vaardigheden met betrekking tot de zgn. basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Deze waarden verwijzen naar vrijheid, gelijkwaardigheid en solidariteit, die betrekking hebben op acht elementen die volgens de wetgever door alle scholen bevorderd moeten worden: gelijkwaardigheid, vrijheid van meningsuiting, begrip voor anderen, verdraagzaamheid en afwijzing van onverdraagzaamheid, afwijzing van discriminatie, verantwoordelijkheidsbesef en autonomie.⁷ Ook zijn bevordering van sociale en maatschappelijke competenties onderdeel van het verplichte curriculum, waarbij het – behalve

⁷ Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. Staatsblad 2021, 320.

om competenties die door de school kunnen worden ingevuld – gaat om de kerndoelen op sociaal en maatschappelijk domein. Voor het primair onderwijs gaat het om de kerndoelen 34 en 35 respectievelijk 36, 37, 38 en 39 op het sociale en maatschappelijke domein. In het voortgezet onderwijs gelden de kerndoelen 35 respectievelijk 36, 38, 43, 44, 45 en 47 op het sociale en maatschappelijke domein, en in het speciaal onderwijs 34 en 35 respectievelijk 36, 37, 38 en 39.

In het mbo gelden de kwalificatie-eisen Loopbaan en Burgerschap, die op vier domeinen betrekking hebben, te weten politiek-juridisch, sociaal-maatschappelijk, economisch en vitaal burgerschap.

Ook voor wat betreft de monitoring van burgerschapsonderwijs spelen wettelijke voorschriften een rol. Het betreft de eisen die van toepassing zijn in het basis, voortgezet en speciaal onderwijs rond basiswaarden, sociale en maatschappelijke competenties, evenals schoolklimaat, voorbeeldgedrag van leraren en het creëren van oefensituaties voor leerlingen met betrekking tot de basiswaarden van de democratische rechtsstaat.

Een punt van aandacht zijn de veranderingen in wet- en regelgeving waarvan in de komende periode naar zich laat aanzien sprake zal zijn. Het betreft de ontwikkeling van kerndoelen burgerschap voor het funderend onderwijs die (voor zover op het moment van schrijven bekend) in de loop van 2024 in een pilot beproefd zullen worden, en de voorgenomen herziening van de kwalificatie-eisen burgerschap voor het mbo (Expertgroep burgerschap mbo, 2023).

Vanwege het belang van een vaste, gelijkblijvende set variabelen (zie hierna) is het van belang waar mogelijk op deze nieuwe eisen vooruit te lopen en deze alvast te verdisconteren in de uitwerking van het begrip burgerschap. Op die manier kan worden bereikt dat aanpassingen in wet- en regelgeving vanaf het eerste moment (en mogelijk al daaraan voorafgaand) in de monitor zijn opgenomen, en de monitor ook informatie biedt over de realisering van nieuwe onderwijsdoelen. Overigens is het goed daarbij te bedenken dat het niet waarschijnlijk is dat (afgezet tegen de beschikbare uitwerkingen van burgerschap in conceptuele kaders en instrumenten) geheel nieuwe componenten toegevoegd zullen worden, maar vooral modernisering en aanscherping van bestaande (al dan niet geformaliseerde) doelen te verwachten is. Waar uiteindelijk niettemin wel van nieuwe toevoegingen sprake is, kunnen deze op latere momenten alsnog worden toegevoegd.

Conceptuele uitgangspunten

De wet- en regelgeving gaat uit van autonomie voor scholen. Dat betekent dat veel ruimte bestaat om naast de wettelijke eisen ook andere uitwerking van het begrip burgerschap te hanteren. Tegen die achtergrond is het verstandig die uitwerking niet tot wettelijke eisen alleen te beperken, maar de monitor zo in te richten dat ook mogelijke andere invullingen bestreken worden.

De voornaamste overweging die daarvoor pleit is de beoogde dekking van de monitor. Een monitor is met name bruikbaar als die voorziet in een brede, algemene beschrijving van de onderwijspraktijk, en geen breed voorkomende praktijken buiten beeld blijven. In dat geval zou immers een incompleet beeld van (delen van) dat onderwijs gegeven worden, en evaluatie, ontwikkeling, facilitering en sturing op incomplete informatie gebaseerd worden. Daarbij is het niet nodig een beeld te geven dat op alle onderdelen volledig is. Niet alleen zijn nadere uitwerkingen denkbaar die niet in detail zichtbaar gemaakt hoeven worden om toch een adequate beschrijving van de hoofdlijnen van het burgerschapsonderwijs te geven. Ook zijn nadere aanvullende invullingen van het begrip burgerschap denkbaar – zoals vanuit inkleuringen vanuit specifieke mens- en maatschappijopvattingen, religieuze tradities of nadere toespitsingen van onderwijsdoelen – die in de onderwijspraktijk mee kleur geven aan de bevordering van burgerschap, maar niet noodzakelijk zijn om de centrale aspecten daarvan adequaat in beeld te brengen. Daarbij speelt ook het comparatieve karakter van de monitor een rol: die richt zich op de algemene contouren van het burgerschapsonderwijs, zoals die voor de doorsnede van het Nederlandse onderwijs van belang zijn. Als van specifieke inkleuringen sprake is, die op kleinere groepen scholen betrekking hebben, maar niet noodzakelijk zijn voor een goede representatie van de meer algemene aspecten van dat onderwijs, kunnen deze buiten beschouwing blijven zonder de relevantie van de monitor als bron voor algemene informatie over de stand van zaken rond de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs aan te tasten. Overigens geldt ook hier dat in gevallen waarin behoefte zou ontstaan aan gegevens over specifieke componenten van de inrichting van het burgerschapsonderwijs binnen deelgroepen, daarin door uitbreiding met aanvullende deelstudies kan voorzien. Naar verwachting lijkt de behoefte daaraan echter beperkt, zoals onderzoek naar de rol van de richting van de school laat zien (Dijkstra e.a., 2023).

De brede overeenstemming over de centrale aspecten van burgerschap zoals die in hoofdstuk 1 is geschetst, impliceert dat ook de conceptuele uitwerkingen die in hiervoor besproken studies gevolgd zijn, aanzienlijke overeenkomsten laten zien. Dat opvatting dat – hoewel verschillen

in uitwerking, toespitsing en toepassing mogelijk zijn – over de centrale noties van burgerschap brede overeenstemming bestaat, is daar de voornaamste verklaring voor. Die brede gemeenschappelijke basis is relativeert ook het gewicht van componenten waarop zich verschillen kunnen voordoen. Zoals in hoofdstuk 1 toegelicht, spelen uitgangspunten als democratische waarden en menselijke waardigheid daarbij een constituerende rol, waarbij het principe van wederkerigheid – de zgn. *golden rule* – ondanks de uiteenlopende legitimaties waarvan sprake is, in alle grote tradities een leidende rol speelt. Overwegingen die daarbij eveneens een rol spelen zijn de ontwikkelingsfase waarop het burgerschapsonderwijs zich richt (en waar het primair gaat om bevordering van meer algemene waarden, zoals gelijkwaardigheid en verdraagzaamheid) en de taak van scholen leerlingen te begeleiden naar zelfstandige oordeelsvorming. Hoewel scholen ervoor kunnen kiezen niet alleen waarden te bevorderen, maar ook een positie in te nemen rond toepassing daarvan (zoals: wat betekenen gelijkwaardigheid en verdraagzaamheid in een concreet geval) is dat niet de kern van burgerschapsonderwijs. Die ligt bij bevordering van waarden, bij bevordering van de competenties om daar in de praktijk invulling aan te kunnen geven, en bij de toerusting van leerlingen om zelfstandig keuzes te kunnen maken.

Tegen deze achtergrond kunnen de volgende conceptuele bouwstenen als centrale componenten worden genoemd:

- Basale democratische houdingen die invulling geven aan menselijke waardigheid en ruimte bieden aan diversiteit, en invulling geven aan de gemeenschappelijkheid die nodig is om vreedzaam samenleven mogelijk te maken en collectieve belangen te realiseren;
- Kennis die bijdraagt aan realisering van die waarden, zoals van de afspraken, procedures en instituties waarmee democratie en rechtsstaat vorm krijgen;
- Vaardigheden die bijdragen aan realisering van die waarden, zowel als aan het innemen van een eigen positie daarbij.

En meer specifiek:

- De kennis en vaardigheden die bijdragen aan succesvolle deelname aan het sociale verkeer in de setting waarin mensen leven, en
- De kennis en vaardigheden die bijdragen aan succesvolle deelname aan de samenleving.

Conceptuele uitwerking van het begrip burgerschap leidt daarmee tot accent op democratische kernwaarden, en sociale en maatschappelijke kennis, houdingen en vaardigheden om daaraan een eigen invulling en bijdrage aan te kunnen leveren.

Methodologische overwegingen

In de laatste plaats is het verstandig ook methodologische overwegingen bij beslissingen over de invulling van het begrip burgerschap te betrekken. Hoewel dergelijke overwegingen niet leidend zijn, kunnen ze vanwege operationele overwegingen een substantiële rol spelen bij de bepaling van de uiteindelijk te maken keuzes. Het gaat (in willekeurige volgorde) om de volgende punten:

- Empirisch getoetste schalen/variabelen, met goede psychometrische eigenschappen, die zich *in de praktijk bewezen* hebben en voor gebruik beschikbaar zijn;
- Schalen/variabelen die gebruikt kunnen worden voor beschrijving van de stand van zaken in *verschillende sectoren*;
- Schalen/variabelen die gebruikt kunnen worden voor beschrijving van de *longitudinale ontwikkeling* van competenties en de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs;
- Schalen/variabelen die *in de onderwijspraktijk goed bruikbaar* zijn, en waarvan de met afname gemoeide tijd beperkt is;
- In eerder onderzoek toegepaste variabelen schalen, zodanig dat een *normering* (benchmark in tijd of vergelijking met andere groepen) beschikbaar is of geconstrueerd kan worden;
- In eerder onderzoek toegepaste variabelen/schalen, zodanig dat reeds beschikbare data voor toevoeging aan de monitoring beschikbaar komen en een *langere tijdreeks* ontstaat;
- Schalen/variabelen waarvan aannemelijk is dat deze door onderwijs bevorderd kunnen worden, en waar eerder onderzoek op variantie tussen leerlingen en scholen wijst;
- Meetinstrumenten die voor meerdere functies relevante gegevens verschaffen en, met name, ook gebruikt kunnen worden voor zelfstandige toepassing door scholen, zodanig dat i) scholen stelselmatig geïnformeerd worden over de burgerschapscompetenties van hun leerlingen, ii) en over gegevens kunnen beschikken die van belang zijn voor ontwikkeling van het eigen onderwijs. Dergelijk meervoudig gebruik, dat ook rechtstreeks aan de school zelf ten goede komt, versterkt zowel de bereidheid tot deelname, als de doelmatigheid en het maatschappelijk belang van monitoring. Deze eis impliceert een goed ontwikkelde rapportage-tool en een infrastructuur die het gebruik daarvan in de praktijk ondersteunt (Hoek et al., 2022).

Naar bepaling van het concept burgerschap

Tegen de achtergrond van voornoemde overwegingen komen onderstaande bouwstenen naar voren als centrale componenten van het te monitoren begrip burgerschap:

- a. Centrale democratische waarden;
- b. Democratische afspraken, procedures en instituties;
- c. Pro-sociale houdingen, en houdingen met betrekking tot het samenleven met anderen, inclusief de omgang met diversiteit en conflict;
- d. Actuele en verwachte sociale participatie, waaronder de politieke en maatschappelijke dimensie daarvan;
- e. Binding met de samenleving.

Hoewel zowel houdingen, kennis als vaardigheden van belang zijn, leiden overwegingen van haalbaarheid (met name afnameduur voor leerlingen en belasting van scholen) tot de vraag in hoeverre beperking mogelijk is. Daarbij zijn twee routes, of een combinatie daarvan, denkbaar. Vanuit de gedachte dat bevordering van burgerschap in essentie draait om ondersteuning van democratische houdingen (de wil tot pro-sociaal gedrag) en onderwijs het kanaal bij uitstek is voor overdracht van kennis, ligt – als beperking nodig blijkt – accent op burgerschapshoudingen en -kennis voor de hand. Ook de beperkingen rond de validiteit van meting van vaardigheden met gestandaardiseerde vragenlijsten past daarbij. Een alternatieve aanpak bestaat uit periodieke afwisseling van te meten variabelensets (set A op t1, set B op t2, set A op t3 etc.). Tegenover het nadeel van grotere tijdsintervallen tussen de metingen van de verschillende sets variabelen, staat het voordeel van het behouden van het bredere inhoudelijke bereik van de monitoring.

4.4.5 Advies: overzicht van relevante variabelen

Gegeven de overzichten en overwegingen in de voorgaande hoofdstukken en paragrafen zou monitoring gericht op burgerschapscompetenties, burgerschapsonderwijs en effectieve aanpakken voor bevordering van burgerschapscompetenties zich op tenminste de volgende, per cluster weergegeven, variabelen moeten richten:

Burgerschapscompetenties van leerlingen:

- Burgerschapskennis, houdingen en vaardigheden, voor:
- Centrale democratische waarden;*

- Democratische afspraken, procedures en instituties;*
- Pro-sociale houdingen, en houdingen met betrekking tot het samenleven met anderen, met aandacht voor het omgaan met diversiteit en conflict, en eigen opvattingen van leerlingen daarover;*
- Sociale participatie, met aandacht voor de politieke en maatschappelijke componenten daarvan;*
- Binding met de samenleving, en de eigen opvattingen van leerlingen daarover.*

Mediërende variabelen op leerlingniveau:

- Deelname aan burgerschapsgerelateerde activiteiten op school*
- Beleving schoolklimaat*
- Waargenomen burgerschapscurriculum

Achtergrondkenmerken van leerlingen:

- Sekse; #
- Geboortemaand en jaar; #
- Opleidingsniveau ouders (of andere proxy voor sociaaleconomische achtergrond); #
- Migratieachtergrond; #
- Leerjaar;
- Schooltype.

Kenmerken burgerschapsonderwijs van scholen:

- Wettelijk vereiste kenmerken: concrete onderwijsdoelen, samenhang van aanbod, aanbod in onderwijspraktijk, schoolcultuur met voorbeeldgedrag van leraren en oefenmogelijkheden
- Onderwijsdoelen;*
- Frequentie van onderwijsactiviteiten gericht op burgerschap;*
- Aard van onderwijsactiviteiten gericht op burgerschap (incl. methoden, projecten etc.);*
- Geplande en gerealiseerde curriculum.*

Randvoorwaardelijke kenmerken burgerschapsonderwijs van scholen:

- Organisatorische kenmerken (zoals facilitering, sturing, specialisatie, etc.);
- Competenties van leraren;
- Inrichting kwaliteitszorg (incl. aandacht voor monitoring en inzicht in resultaten).

Achtergrondkenmerken van scholen:

- Schoolgrootte;[#]
- Gemeentegrootte;[#]
- Richting van de school;[#]
- Samenstelling leerlingenpopulatie naar sociaaleconomische status en migratieachtergrond van gezin van herkomst.[#]

Effectieve aanpakken en methoden:

Afhankelijk van de kenmerken van de aanpak of methode waarom het gaat:

- Beoogde en gerealiseerde doelen;
- Beoogd en gerealiseerd curriculum;
- Burgerschapscompetenties.

Voorgaand overzicht betreft de voornaamste variabelen die, afhankelijk van het doel van de monitoring, in een landelijke monitoring opgenomen zouden moeten worden. *De met een *) gemarkeerde variabelen betreffen de kern daarvan, die in alle gevallen wenselijk zijn. De overige variabelen zouden ook in aanvullende onderdelen of met een geringer interval (of voor sommige variabelen: eenmalig[#]) verzameld kunnen worden.*

Waar het aanvullende, meer specifieke onderzoeksvragen betreft, zal het doorgaans gaan om een combinatie van de variabelen uit voorgaand overzicht, aangevuld met eenmalig te verzamelen, voor de betreffende onderzoeksvraag relevante variabelen. Deze variabelen zijn buiten voorgaande inventarisatie gelaten.

4.5 Naar Monitoring voor burgerschap

Zoals eerder in dit hoofdstuk is toegelicht, vragen de uiteenlopende doelen die door de opdrachtgever met meerjarige, stelselmatige monitoring van het burgerschapsonderwijs worden nagestreefd, een omvangrijke gegevensverzameling, waarin verschillende typen gegevens op verschillende steekproeven scholen verzameld moeten worden. Dat vraagt een ontwerp waarin de verschillende doelen op efficiënte wijze worden gecombineerd en zoveel mogelijk gelijktijdig kunnen plaatsvinden, dat voor de verschillende doelen op korte termijn gegevens oplevert, en waarin de belasting van het veld zo veel mogelijk beperkt wordt. Deze paragraaf schets de contouren van een aanpak die dat mogelijk maakt. De aanpak is bij wijze van

illustratie voor een periode van zes jaar uitgewerkt, maar kan al naar gelang wenselijk worden verlengd (of bekort) en veronderstelt jaarlijkse gegevensverzameling die met ingang van 2025 (schooljaar 2024/25) in het voorjaar wordt uitgevoerd. De gegevensverzameling is opgebouwd uit een beperkte vaste set, en aanvullende deelverzamelingen die daar zoveel mogelijk aan gekoppeld zijn.

Longitudinaal basiscohort

Uitgangspunt is de opzet van een longitudinaal opgezette gegevensverzameling, waarin de ontwikkeling van leerlingen vanaf leerjaar 7 in het basisonderwijs gedurende de verdere schoolloopbaan wordt gevolgd. De meting omvat jaarlijkse vaststelling van een kernset burgerschapscompetenties, een uitgebreide meting van schoolkenmerken in het basisonderwijs in het eerste cohortjaar (po-7) en een uitgebreide meting van schoolkenmerken in het voortgezet onderwijs in het derde cohortjaar (vo-1).

Dit longitudinale basiscohort vormt de kern van de monitoringssystematiek, en geeft inzicht in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties gedurende de schoolloopbaan van leerlingen en de vragen met betrekking tot een doorgaande leerlijn en de afstemming tussen schooltypen (hoe ontwikkelen burgerschapscompetenties van leerlingen zich gedurende de schoolloopbaan?). Ook de vragen rond de kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs kunnen op grond van deze gegevens worden beantwoord (welke schoolfactoren dragen bij aan gunstige opbrengsten?).

Dit basiscohort wordt bovendien benut voor beantwoording van aanvullende deelvragen, waarvoor de reeds beschikbare gegevens worden uitgebreid met specifiek voor dit doel opgezette aanvullende bevragingen.

Sectorale deelcohorten

Naast het longitudinale basiscohort worden per sector in verschillende deelcohorten gegevens verzameld. Deze gegevensverzameling omvat de jaarlijkse vaststelling van genoemde kernset burgerschapscompetenties, een beperkte meting van centrale schoolkenmerken in het basis- en voortgezet onderwijs, en uitgebreide meting van schoolkenmerken in het speciaal onderwijs en mbo.

De sectorale deelcohorten geven periodiek, herhaald inzicht in de ontwikkeling van de burgerschapscompetenties van opeenvolgende groepen leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs en in het speciaal onderwijs en mbo. Daarmee wordt bereikt dat de ontwikkeling van

de burgerschapscompetenties over opeenvolgende cohorten kan worden gevolgd, en de ontwikkeling van de resultaten van het burgerschapsonderwijs in de tijd in kaart wordt gebracht (hoe ontwikkelen de opbrengsten van het stelsel zich van jaar op jaar?). Dat geldt evenzo voor de ontwikkeling van de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs zoals scholen dat vormgeven (welke schoolfactoren dragen bij aan gunstige opbrengsten?). Ook vragen rond de kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs in het speciaal onderwijs en mbo kunnen op basis van deze gegevens worden beantwoord.

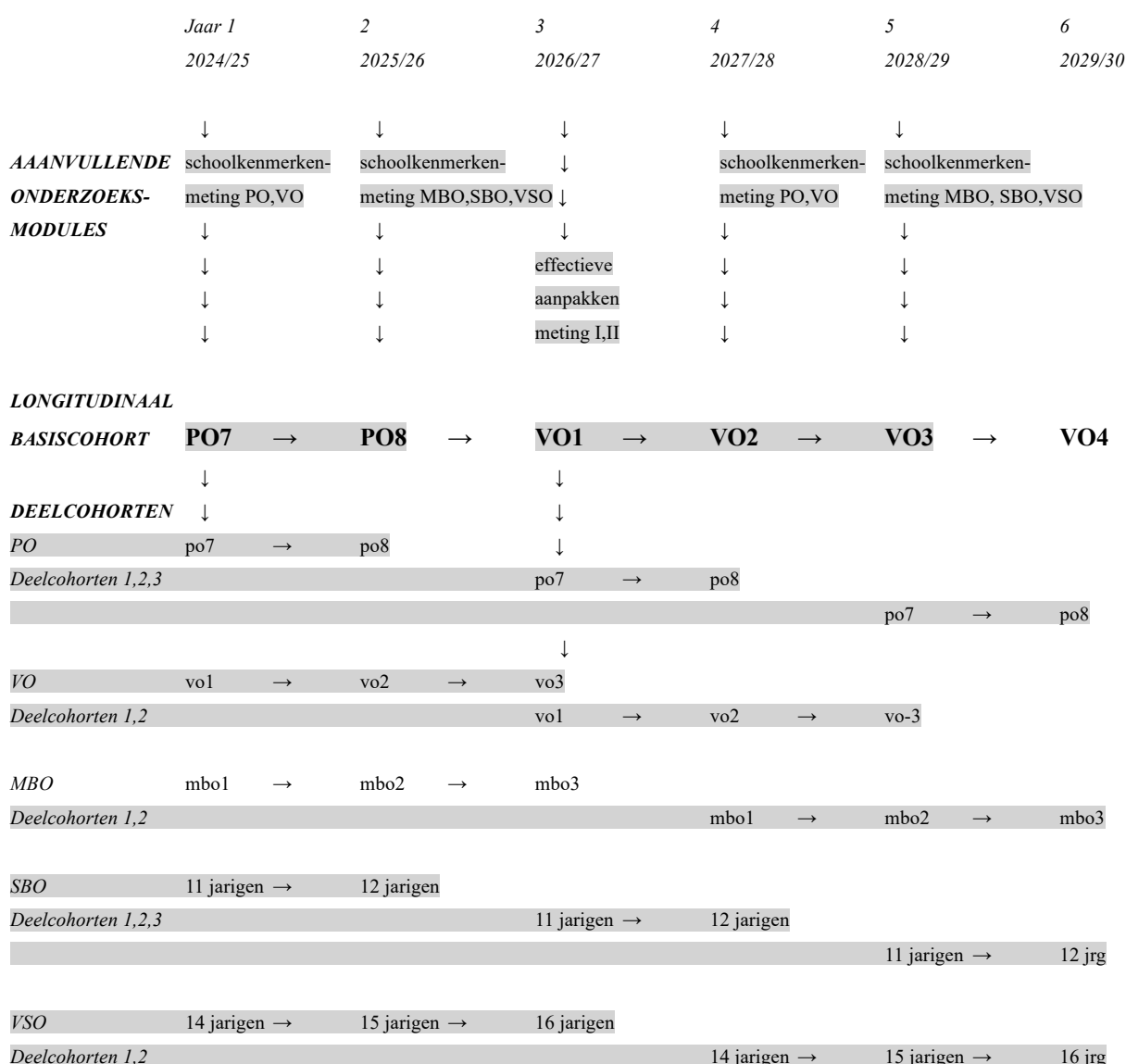
Waar mogelijk valt de gegevensverzameling van de sectorale deelcohorten samen met die voor het longitudinale basiscohort, zodat een effectief design ontstaat. De geschetste opzet voorziet in de periodieke beschikbaarheid van gegevens over i) de competenties van leerlingen in verschillende leerjaren en schooltypen, ii) de ontwikkeling van die competenties, iii) de inrichting van het burgerschapsonderwijs en iv) de ontwikkeling daarvan, evenals in v) de kenmerken van effectief onderwijs en relevante deelvragen zoals vi) de verdeling over groepen leerlingen (bijv. ongelijkheid tussen schooltypen of groepen leerlingen) en de ontwikkeling daarvan (bijv. beschikken scholen over een compenserend vermogen?). De gegevens laten tevens zien vii) op welke punten schoolontwikkeling ondersteuning vraagt.

Effectieve aanpakken en methoden

Onderzoek naar de effectiviteit van aanpakken of methoden gericht op bevordering van burgerschapscompetenties is gekoppeld aan scholen waarin dergelijke aanpakken of methoden worden gebruikt. Voor een adequaat inzicht in de effecten van deze interventies zijn goede voor- en nametingen van belang, en adequate controles voor alternatieve verklaringen. Beide factoren leiden ertoe dat onderzoek naar de effectiviteit van aanpakken en methoden apart opgezette, aanvullende gegevensverzameling vraagt. In de hiervoor geschetste opzet kan daarbij op veel punten gebruik worden gemaakt van de gegevens en instrumenten uit de basiselementen de monitoring. Het ontwerp maakt ook op dit punt meervoudig gebruik mogelijk, zodat met relatief beperkte inspanningen tegelijkertijd in de meest relevante randvoorwaarden (inzicht in ontwikkeling, informatie voor schoolontwikkeling en kennis over effectieve interventies) voor ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in het funderend en middelbaar beroepsonderwijs wordt voorzien. Afhankelijk van de interventies waarom het gaat en de inrichting van het design (zoals in het geval van scholen uit het basiscohort en/of scholen die deelnemen aan de deelcohorten, die worden uitgenodigd voor deelname aan een interventie) kan gebruik worden gemaakt van al beschikbare, onder leerlingen en scholen verzamelde gegevens, zodat in dergelijke situaties kan worden volstaan met gegevensverzameling rond de interventie als

zodanig. Ook daarmee is sprake van aanmerkelijke efficiencyvoordelen en minimalisering van de belasting van het scholenveld.

Onderstaand overzicht geeft een beeld van de bouwstenen en het ontwerp van een op deze wijze vormgegeven opzet van een periodieke monitoring van burgerschapsonderwijs en uitkomsten in het funderend en middelbaar beroepsonderwijs.



Deelstudies

In de geschetste opzet is ook voorzien in mogelijkheden voor het aankoppelen van deelstudies naar specifieke onderzoeksvragen, die zich minder lenen voor opname in het basis-design, maar

van veel betekenis zijn voor realisering van een goed inzicht in de stand van zaken (zie paragraaf 4.4.3). Naast de al genoemde uitbreidingen (zoals naar effectieve aanpakken) zijn met name twee invalshoeken van belang: benutting voor opbrengstgericht werken, en onderzoek naar de validiteit van de conceptualisering van burgerschap, zodat eventuele beperkingen daarvan stelselmatig bij de interpretatie en benutting van de gegevens kunnen worden verdisconteerd. We werken beide hierna kort uit.

Informatie voor scholen.

Het beschikbare onderzoek wijst, zoals eerder toegelicht, uit dat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs vooralsnog langzaam verloopt en scholen die ontwikkeling niet altijd gemakkelijk vinden. Een denkbare aanpak, die ook door de wetgever wordt verondersteld, is inzet op de doelgerichtheid van het burgerschapsonderwijs, door – in combinatie met de formulering van leerdoelen – daarbij ook gegevens te betrekken over de burgerschapscompetenties waarover leerlingen beschikken. De randvoorwaarden die daarvoor nodig zijn, zoals de beschikbaarheid en benutting van instrumenten waarmee scholen competenties zelfstandig in kaart kunnen brengen, moeten nog grotendeels ontwikkeld worden. Een stelselmatige, landelijke monitoring biedt daarvoor logische aanknopingspunten. Zowel de instrumenten die voor de monitor worden ingezet, als de verdere ontwikkeling van instrumenten in dat bestek, kunnen tegelijkertijd worden benut voor opzet van een infrastructuur voor scholen, die daarmee voorziet in laagdrempelig toegankelijke en eenvoudig toepasbare instrumenten. Ook kunnen de inspanningen die voor gegevensverzameling nodig zijn, gelijktijdig voor zowel de landelijke monitoring als school-eigen doelen worden gebruikt. Daarmee ontstaat een directe koppeling tussen monitoring voor evaluatie- en sturingsdoelen, en (ondersteuning van) schoolontwikkeling. Hoewel met beide elementen in belangrijke bouwstenen is voorzien, vraagt wel de inrichting van zo'n infrastructuur aandacht. Een daarop gericht project, dat (eenmalig, tegelijk met de start) aan de basisopzet van de monitor gekoppeld wordt, kan daar met een relatief geringe inspanning in voorzien. De kern daarvan is een ontwerp (en implementatie) waarin monitoringsinformatie voor scholen beschikbaar wordt gemaakt en, vooral, dat voorziet in ondersteuning van de daadwerkelijke benutting daarvan door scholen voor onderwijsontwikkeling. In het kader van onder meer NCO en ontwikkelwerk rond burgerschapsonderwijs in de afgelopen jaren is daarmee reeds de nodige ervaring opgedaan.

Kwalitatief onderzoek en validiteit. Hoewel we denken dat, zoals op verschillende plaatsen is toegelicht, valide en goed bruikbare operationalisering van het concept burgerschap mogelijk

zijn, kent een kwantitatieve benadering – die onontkoombaar is voor omvangrijke, stelselmatige monitoring – ook beperkingen. Die hebben onder meer betrekking op het inzicht in onderliggende argumentaties en motivaties van leerlingen rond het concept burgerschap en toepassingen daarvan, als gevolg waarvan overwegingen en afwegingen van leerlingen buiten beschouwing blijven. Dat raakt zowel aan de bruikbaarheid van de gegevens voor onderwijsontwikkeling en aan de sturing daarvan, zowel als aan de validiteit van de gebruikte variabelen. Die geven weliswaar inzicht geeft in opvattingen en voorkeuren, maar niet in het onderliggende denken van leerlingen. Om die reden verdient het aanbeveling de kwantitatieve delen van een monitoring uit te breiden met kwalitatieve deelstudies, gericht op het verkrijgen van verdiepend inzicht in de houdingen van leerlingen⁸ en in de validiteit van de gebruikte operationalisering. Daarmee ontstaat inzicht in de beperkingen van de gehanteerde operationalisering en kan deze kennis worden gebruikt voor optimale representatie van onder meer de houdingen van leerlingen en de interpretatie van de beschikbare variabelen. Evenzo lijkt aandacht voor kwalitatief onderzoek naar effectieve vormen van onderwijs (bijvoorbeeld observatie van interactiepatronen) van belang.

De geschetste aanpak kan ook voor andere thema's worden toegepast. De opzet biedt zo de flexibiliteit die wenselijk is om op veranderende condities of nieuwe onderzoeksvragen te kunnen voorzien.

Hoewel geen onderdeel van deze verkenning, staat de voorgestelde opzet tevens gebruik in het kader van verdere wetenschappelijk onderzoek toe. Snelle beschikbaarstelling van data (bij voorkeur door koppeling aan NCO) maakt het mogelijk het onderzoek dat in de komende jaren rond burgerschapsonderwijs en de opbrengsten daarvan nodig is, te baseren op reeds verzamelde gegevens. Dat betekent een betekenisvolle versnelling van onderzoek (geen of veel minder tijd nodig voor dataverzameling), versterking van de onderzoeksdesigns zodat betere kennis verkregen kan worden (beschikbaarheid van longitudinale data en tijdreeksen voor schoolkenmerken en leerlingcompetenties, en ruime mogelijkheden voor onderzoek naar causaliteit), vermindering van de belasting van het veld die nodig is voor kennisproductie en, afhankelijk van de gekozen opzet, mogelijkheden tot gelijktijdige versterking van het ontwikkelingsvermogen van scholen.

⁸ Ook uitbreiding met een deelstudie gericht op verdiepend onderzoek naar vaardigheden verdient overweging. Op die manier ontstaan mogelijkheden voor gegevensverzameling die verder gaat dan de *perceptie* van leerlingen van de eigen bekwaamheid, en de beperkingen van een dergelijke operationalisering.

Bibliografie

- Alivernini, F., & Manganeli, S. (2011). Is there a relationship between openness in classroom discussion and students' knowledge in civic and citizenship education? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3441–3445. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.315>
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>
- Barnes, R., Auburn, T., & Lea, S. (2004). Citizenship in practice. *British Journal of Social Psychology*, 43, 187–206.
- Bokdam, J., Weijers, S., & Ridder, d. D. (2022). *Stappen in LOB en burgerschap. Professionalisering en kwaliteitsverbetering LOB en burgerschapsonderwijs mbo*. Utrecht: Oberon, in opdracht van het ministerie van OCW en de MBO Raad.
- Bosch, R. (2012). De essentie van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. *KWALON, Volume 17, Issue 2, jun. 2012*.
- Campbell, D. E. (2008). Voice in the classroom: How an open classroom climate fosters political engagement among adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437–454. <https://doi.org/10.1007/s11109-008-9063-z>
- Campbell, D. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94, 32–47.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Coopmans, M., Hoek, L., Geboers, E., & Dijkstra, A. (2019). *Scholenpanels Burgerschap: Burgerschap meten*. In *Alliantie Burgerschap: Magazine over de stand van het burgerschapsonderwijs in Nederland (blz. 14-17)*. Alliantie Burgerschap.
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A., & Van der Veen, I. (2020). Towards a Comprehensive School Effectiveness Model of Citizenship Education: An Empirical Analysis of Secondary Schools in The Netherlands. *Social Sciences*.
- Creemers, B., & Kyriakides, L. (2010). School factors explaining achievement on cognitive and affective outcomes: Establishing a dynamic model of educational effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(3), 263–294. <https://doi.org/10.1080/00313831003764529>
- Curriculum.nu. Actualisatie van het Curriculum, in opdracht de VO-raad, PO-Raad, CNV-onderwijs, de Algemene Onderwijsbond (Aob), de Federatie van Onderwijsvakorganisaties (FvOv), de Algemene Vereniging Schoolleiders (AVS), het Landelijk Actie Komitee Scholieren (LAKS) en Ouders en Onderwijs (2019). Zie <https://curriculum.nu/>, geraadpleegd op 21nov. 2023.
- Daas, R., Dijkstra, A., & De Kort, I. (2019a). *Verkenning instrumenten opbrengstgericht burgerschapsonderwijs. Voorstudie naar ontsluiting van meetinstrumenten als randvoorwaarde voor opbrengstgericht burgerschapsonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, Afdeling Onderwijswetenschappen.

- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019b). Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118–128. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.05.002>.
- Daas, R., Dijkstra, A.B., Karsten, S., & ten Dam, G. (2023a). An open-ended approach to evaluating students' citizenship competences: The use of rubrics. *Education, Citizenship and Social Justice, Online First*, 1-16. Advance online publication.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., Roelofs, E., & Sluijter, C. (2020). *Het meten van skills: Verkenning van mogelijkheden voor een skills module gekoppeld aan het Nationaal Cohortonderzoek Onderwijs*. Universiteit van Amsterdam.
- Daas, R., & Mennes, H. (2018). *Inhoudelijke vergelijking domeinbeschrijving burgerschap in het basisonderwijs en ICCS*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Daas, R., Ten Dam, G., & Dijkstra, A.B. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.10.003>
- Daas, R., Ten Dam, G., Dijkstra, A.B., Karkdijk, E., Naayer, H., Nieuwelink, H., & Van der Veen, I. (2023b). *Burgerschap in beeld. Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- Day, M. (2014). Impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen. Een voorloper van het effectiviteitsonderzoek naar De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk. Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen.
- Den Boer, P., & Leest, B. (2021). *Evaluatie Burgerschapsagenda mbo 2017-2021*. Nijmegen: KBA Nijmegen .
- Devine, J., & Cohen, J. (2007). *Making your school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- De Winter, M. (2004). Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Dijkstra, A.B. (2015). *Moeilijk meetbare onderwijsresultaten op het sociale en maatschappelijke domein. Verkennende notitie in opdracht van de Onderwijsraad*. Onderwijsraad.
- Dijkstra, A.B., Daas, R., Munniksmä, A., & ten Dam, G. (2023). Citizenship in public, non-religious private and religious private schools. A comparison of student citizenship competences in Dutch secondary education, *Educational Review*, DOI: 10.1080/00131911.2023.2203393
- Dijkstra, A.B., & De la Motte, P. I. (2014). *Social outcomes of education: The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam University Press.
- Dijkstra, A.B., De la Motte, P. I., & Eilard, A. (2014). Social outcomes of education. Concept and measurement. 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* (pp. 29–50). Amsterdam University Press.
- Dijkstra, A.B., Geijssels, 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.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.969282>
- Dijkstra, A.B., Hofstra, J., Peschar, J., van der Wal, M., & van Oudenhoven, J.P. (2004). *Oud gedaan, jong geleerd? Een studie naar de relaties tussen hechtingsstijlen, competenties, EVLN-intenties en sociale cohesie*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Dijkstra, A.B., & Janssens, F. (Red.) (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma.
- Dijkstra, A.B., Ten Dam, G., & Munniksmä, A. (2021). Inequality in citizenship competences: Citizenship education and policy in the Netherlands . In B. Malak-Minkiewicz, & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies: Practice, policy, and research across countries and regions* (pp. 135-146). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-71102-3_12
- Driestar. (2016). *Gebruikershandleiding. Expertsysteem Zien! voor het primair onderwijs*. Gouda: Driestar Educatie.
- Eidhof, B. (2016). *Influencing Youth Citizenship*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A.B., & Van de Werfhorst, H. (2016). *Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Eidhof, B. B. F., ten Dam, G. T. M., 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.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1167235>
- Elfering, S., Boer, P. den, & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo: Eindrapport*. KBA Nijmegen - ResearchNed.
- Eurydice. (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Eurydice European Unit.
- Expertgroep burgerschap mbo (2023). *Burgerschapsonderwijs in een veranderende samenleving. Herijking kwalificatie-eisen burgerschapsonderwijs mbo*.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158–173. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- 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(6), 711–729. <https://doi.org/10.1080/13676261.2012.671932>
- Gietz, C., & McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 161–176.
<https://doi.org/10.1177/0829573514540415>
- Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801–1817.
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5>
- Guérin, L. (2018). Group problem solving as citizenship education: Mainstream idea of participation revisited. *Guérin, L.J.F. (2018). Group problem solving as citizenship education: Mainstream idea of participation revisited*. Deventer: Saxion Progressive Education University Press. Deventer: Saxion Progressive Education University Press.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hilbers, G., Dekkers, H., & Dijkstra, A. B. (2010). De ontwikkeling van burgerschapsonderwijs op scholen voor primair en voortgezet onderwijs [The development of citizenship education in primary and secondary education]. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G. Ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs [Schools for citizenship. Towards a knowledge base for citizenship education]* (pp. 43–60). Garant.
- Hoek, L., Munniksmma, A., & Dijkstra, A. B. (2022). Improving citizenship competences: Towards an output-driven approach in citizenship education. *Journal of Social Science Education*, 21(3). <https://doi.org/10.11576/JSSE-4303>
- Hoek, L. (2023). *Output-driven Citizenship Education. A focus on learning outcomes to improve the quality of citizenship education*. Proefschrift.
- Holman, C., Daas, R., & Dijkstra, A. (2021). Burgerschapscompetenties van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 98/4, 303-319.
- Inspectie van het Onderwijs. (2012). *De staat van het onderwijs 2010/2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs 2012/2013* Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *De staat van het onderwijs 2019*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022a). *De staat van het onderwijs 2022*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2022b). *Peil.Burgerschap Einde basisonderwijs 2019-2020*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *Peil.Burgerschap Einde speciaal (basis)onderwijs 2020-2021*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., & Cleaver, E. (2006). *Active citizenship and young people: Opportunities, experiences and challenges in and beyond school. Citizenship education longitudinal study: Fourth annual report (DfES Research Report 732)*. Department for Education and Skills.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Jansen, H. (2012). Wat is kwalitatief in kwalitatief onderzoek? . *KWALON*, Volume 17, Issue 2, jun. 2012.
- Jennissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M., & Bovens, M. (2018). De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR).

- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Department for Education.
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., & Benton, T. (2007). *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the secondary school curriculum in England : citizenship education longitudinal study : fifth annual report*. Department for Education and Skills.
- Kippers, W., Poortman, C., Schildkamp, K., & Visscher, A. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention? *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21–31. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.11.001>
- Knight Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76, 653–690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>.
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7–30. https://doi.org/10.1386/ctl.13.1.7_1
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830. <https://doi.org/10.1080/01411920903165603>
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The education implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Ledoux, G., Blok, H., Boogaard, M., & Kruger, M. (2009). *Opbrengstgericht werken: Over de waarde van meetgestuurd onderwijs [To work results-oriented: About the value of data-driven education]*. Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., Meijer, J., Van der Veen, I., Breetvelt, I., Ten Dam, G., Volman, M. (2013). Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills. Een inventarisatie. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., Nieveen, N., Beer, F., & Steen, J. (2020). Teachers as curriculum-makers: The case of citizenship education in Dutch schools. *The Curriculum Journal*, 31(3), 495–516. <https://doi.org/10.1002/curj.21>
- Levinson, M. (1999). Liberalism, pluralism, and political education: Paradox or paradigm? *Oxford Review of Education*, 25(1–2), 39–58. <https://doi.org/10.1080/030549899104116>
- Martens, A. M., & Gainous, J. (2013). Civic education and democratic capacity: How do teachers teach and what works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956–976. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2012.00864.x>
- Mattei, P., & Broeks, M. (2018). From multiculturalism to civic integration: Citizenship education and integration policies in the Netherlands and England since the 2000s. *Ethnicities*, 18(1), 23–42. <https://doi.org/10.1177/1468796816676845>
- Maurissen, L. (2018). *Civic engagement of adolescents*. Catholic University of Leuven.

- Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951–972. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9449-7>
- McLaughlin, T. (2005). The educative importance of ethos. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 306–325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00297.x>
- Maslowski, R., Van der Werf, M. P., Oonk, G. H., Naayer, H. M., & Isac, M. M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Gion, Rijksuniversiteit Groningen.
- Mulder, L. E., La Roi, C., Mennes, H. I., Van Alebeek, C., Ten Dam, G., Van der Meer, T. W., & Van de Werfhorst, H. G. (2022). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs - Jaar 3 (2020-2021)*. Universiteit van Amsterdam, ADKS. Universiteit van Amsterdam, ADKS.
- Munniksma, A., Dijkstra, A., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs, Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (Amsterdam University Press).
- Nieuwelink, H. (2021). Burgerschap en sociaal-emotioneel leren: De overeenkomsten en verschillen. In *Burgerschap Op De Basisschool*.
- Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2021). *Grenzen stellen ruimte laten, artikel 23 Grondwet in het licht van de democratische rechtsstaat*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad. (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2010). *Improving health and social cohesion through education*. OECD Publications.
- Pauw, L. (2013a). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Utrecht.
- Pauw, L. (2013b). *De Vreedzame School. Onderwijs en de maatschappelijke vorming van de leerling*. Utrecht: SWP
- Pauw, L. (2017). *De Vreedzame School: de stem van kinderen op school en in de wijk*. In: *Kinderen hebben iets te zeggen. Jaarboek 2017 Janus Korczak Stichting*, 71-82. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Persson, M. (2015). Classroom climate and political learning: Findings from a Swedish panel study and comparative data. *Political Psychology*, 36(5), 587–601. <https://doi.org/10.1111/pops.12179>
- Peschar, J., & Van der Wal, M. (2001). Waarom alleen rapportcijfers of diploma's? Alternatieven voor het meten van opbrengsten van het onderwijs. In A.B. Dijkstra, S. Karsten, R. Veenstra, A.J. Visscher (red.), *Het oog der natie: Scholen op rapport t (pp. 95-108)*, 187-206. Assen: Van Gorcum.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor burgerschap, naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- Raad van Europa (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe.

- Roorda, D. L., Zee, M., Bosman, R. J., & Koomen, H. M. Y. (2021). Student–teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74, 101277. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Sampermans, D., Isac, M. M., & Claes, E. (2018). Can schools engage students? Multiple perspectives, multidimensional school climate research in England and Ireland. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 13–28. <https://doi.org/10.4119/jsse-857>
- Schudson, M., *The Good Citizen. A History of American Public Life*. New York: Free Press, 1998.
- Schulz, W., Ainley, J., & Fraillon, J. (2011). ICCS 2009 Technical report. IEA International Civic and Citizenship Education Study. International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitude and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)..
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & G. Agrusti (2016). *Assessment Framework. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Amsterdam: IAE. Te raadplegen via: https://www.ica.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/IEA_ICCS_2016-Framework.pdf
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., & Friedman, T. (2023b). Education for citizenship in times of global challenge. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017a). *Becoming citizens in a changing world: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73963-2>
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (2018) (Red.). *International civic and citizenship education study 2016: Technical report*. IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., & Ainley, J. (2013). Measuring young people’s understanding of civics and citizenship in a cross-national study. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 33, 334–356.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023a). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022. Assessment framework*. Springer Cham.
- Schulz, W., Gebhardt, E., Friedman, T., & Fraillon, J. (2017b). *ICCS 2016, Technical Report*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Slijkhuis, E., Dijkstra, A. B., Ritzema, L., De Boer, H., Naayer, H., Van der Veen, I., Stronkhorst, E., Walet, L., Kuijpers, R., Hemker, B., & Lampe, T. (2021). *Burgerschap in het basisonderwijs. Technisch rapport Peil.Burgerschap 2020*. Universiteit van Amsterdam.

- Slijkhuis, E., Hoek, L., De Boer, H., Hemker, B., Van der Veen, I., Naayer, H., Stronkhorst, E., & Dijkstra, A. B. (2023). *Burgerschap in het speciaal (basis)onderwijs. Technisch rapport Peil.Burgerschap 2021*. Universiteit van Amsterdam.
- Sosu, E. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119.
- Staman, L., Timmermans, A. C., & Visscher, A. (2017). Effects of a data-based decision making intervention on student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 58–67.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.07.002>
- Stichting Leerplan Ontwikkeling. (2023, 11 26). *Wet- en regelgeving*. Opgehaald van <https://www.slo.nl/sectoren/po/burgerschap-po/wet-toezicht/wet-regelgeving/>
- Stichting School en Veiligheid. (2021). *Burgerschap op de Basisschool, wet- en regelgeving*. Po-Raad en Stichting School en Veiligheid.
- Teegelbeckers, J. Y., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. J. (2023). School-based teaching for democracy: A systematic review of teaching methods in quantitative intervention studies. *Educational Research Review*, 39, 1–22. Article 100511.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>.
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties, de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313–333.
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354–372. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x>
- Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281–298.
- Ten Dam, G., Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., Ledoux, G., & Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- 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. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thijs, A. M., & Akker, J. J. H. van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Thijs, P., Kranendonk, M., Mulder, L., Wanders, F., Ten Dam, G., Van der Meer, T., & Van de Werfhorst, H. (2019). Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs. Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen, jaar 1 – 2018/2019. Universiteit van Amsterdam.
- Van den Berge, W., Daas, R., Dijkstra, A., Ooms, T., & Ter Weel, B. (2014). *Investeren in skills en competenties: een voorstudie voor programmering van onderzoek en beleid (CPB achtergronddocument)*. Amsterdam: Centraal Planbureau/Universiteit van Amsterdam.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. H. M. (2015). Integrating data-based decision making, Assessment for Learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324–343.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.999024>

- Van der Meer, T., Wanders, F., Thijs, P., Mulder, L., Aizenberg, E., Ten Dam, G., & Van de Werfhorst, H. (2021). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs. Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen, jaar 2 – 2019/2020*. Universiteit van Amsterdam.
- Van der Meiden, W. (2023). *Kritisch burgerschap in het mbo. Kritisch denken verschillend benaderd*. Uitgegeven door onderzoekswerkplaats burgerschap Democratisering van kritisch denken.
- Van der Veen, I., Smeets, E., & Derriks, M. (2010). Children with special educational needs in the Netherlands: Number, characteristics and school career. *Educational Research*, 52(1), 15–43. <https://doi.org/10.1080/00131881003588147>
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A., & Fox, J. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360–394. <https://doi.org/10.3102/0002831216637346>
- Van Gunsteren, H., Den Hoed, P., Tempelman, S., Wirtz, R. P., Van Ruyven, E., & Paret, A. (1992). *Eigentijds Burgerschap*. Den Haag: Sdu Uitgeverij (WRR, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid).
- Van Kuijk, M. F., Deunk, M. I., Bosker, R. J., & Ritzema, E. S. (2016). Goals, data use, and instruction: The effect of a teacher professional development program on reading achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 135–156. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1026268>
- Van Slageren, J., Mennes, H., Mulder, L., van Alebeek, C., van den Berg, B., Huijsmans, T., Ten Dam, G., Geven, S., Van der Meer T., & Van de Werfhorst, H. (2023). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen jaar 4 – 2021/2022*. Universiteit van Amsterdam.
- Verschoor D (2007) Normeringsonderzoek Sociale Competentie Lijst (SCOL) voor het Voortgezet Onderwijs. Rotterdam: CED-Groep.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Visscher, A., Dijkstra, A.B., Karsten, S., & Veenstra, R. (2001). *Standaarden en aanbevelingen voor de publicatie van schoolprestatie-indicatoren*. Pp. 239-250 in Dijkstra, A.B. e.a. (red.), Het oog der natie. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties. Assen: Van Gorcum.
- Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken [The simplicity and complexity of a results-oriented approach]*. Commissioned by Ministry of Education, Culture and Science.
- Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling).
- Waltman, M. (2023). *Kritisch burgerschap in het mbo. Met formatieve taken zicht krijgen op kritisch burgerschap*. Uitgegeven door onderzoekswerkplaats burgerschap Democratisering van kritisch denken.
- Waltman, M., Van Riet, D., Zuurmond, A., Arbon, S., Guérin, L., Van der Ploeg, P. & McKenney, S. (2023). *Samen grip krijgen op kritisch burgerschap. Onderzoeksrapportage onderzoekswerkplaats in het mbo: Democratisering van kritisch denken*. Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Wagenaar, H., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2011a). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009. PPON-reeks 45*. Arnhem: Cito.

- Wagenaar, H., Keune, K., & Van Weerden, J. (2011b). *Balans Oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009. PPON-reeks nummer 49*. Cito.
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266–286. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>
- Wanders, F. H. K., Van der Veen, I., Dijkstra, A. B., & Maslowski, R. (2020). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools. *Theory & Research in Social Education*, 48(1), 101–119. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1651682>
- Wardekker, W. L. (2001). Schools and moral education: Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 101–114. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00212>
- Warneke, E., & Kieft, H. (2017). *Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'Leefstijl'*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies
- Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (pp. 586–603). The Guilford Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

Bijlage: Kerndoelen met een relatie tot burgerschap

Kerndoelen 36, 37 en 38 kunnen het meest direct gerelateerd worden aan burgerschap:

36: De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger.

37: De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen.

38: De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met seksualiteit en met diversiteit binnen de samenleving, waaronder seksuele diversiteit.

Recent wordt ook kerndoel 39 als relevant geacht voor burgerschapsonderwijs:

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

Daarnaast is er nog een aantal kerndoelen dat ondersteunend is voor burgerschapsonderwijs, bijvoorbeeld omdat ze voorwaarde zijn voor deelname aan de diverse, democratische samenleving, of omdat ze een inhoudelijke invulling van burgerschapsvorming weerspiegelen. Dit betreft de volgende kerndoelen:

3: De leerlingen leren informatie te beoordelen in discussies en in een gesprek dat informatief of opiniërend van karakter is en leren met argumenten te reageren.

34: De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.

35: De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.

47: De leerlingen leren de ruimtelijke inrichting van de eigen omgeving te vergelijken met die in andere omgevingen, in binnen- en buitenland, vanuit de perspectieven landschap, wonen, werken, bestuur, verkeer, recreatie, welvaart, cultuur en levensbeschouwing. In ieder geval wordt daarbij aandacht besteed aan twee lidstaten van de Europese Unie en twee landen die in 2004 lid werden, De Verenigde Staten en een land in Azië, Afrika en Zuid-Amerika.

53: De leerlingen leren over de belangrijke historische personen en gebeurtenissen uit de Nederlandse geschiedenis en kunnen die voorbeeldmatig verbinden met de wereldgeschiedenis.