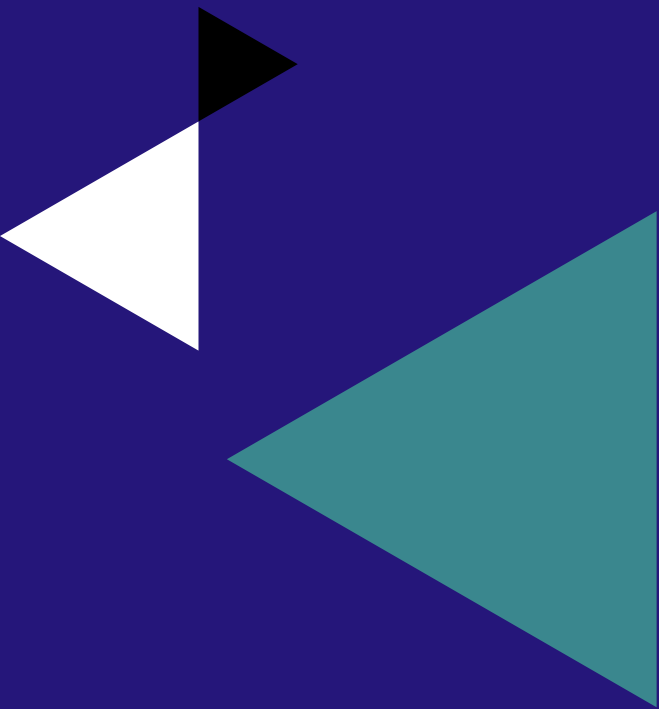


Burgerschap: weten we wat we meten?

Een overzichtsstudie over de mogelijkheden
om burgerschap en burgerschapsonderwijs
in kaart te brengen



Burgerschap: weten we wat we meten?

Een overzichtsstudie over de mogelijkheden
om burgerschap en burgerschapsonderwijs
in kaart te brengen

Hessel Nieuwelink
Willemijn Rinnooy Kan
Floor Rombout
Jip Teegelbeckers

Burgerschap: weten we wat we meten?

Een overzichtsstudie over de mogelijkheden om burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen

In 2027 zal er weer een peiling voor burgerschap plaatsvinden voor het primair onderwijs, speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en voortgezet speciaal onderwijs. Het doel van de Peil.Burgerschap-studie betreft het in kaart brengen van burgerschapscompetenties van leerlingen in het po, so, vo en vso en de manieren waarop burgerschapsonderwijs in deze onderwijstypen vorm krijgt. In deze voorstudie voor Peil.Burgerschap beschrijven wij wat kenmerkende aspecten van burgerschap zijn, wat veronderstelde effectieve elementen van burgerschapsonderwijs zijn en hoe beiden in kaart gebracht kunnen worden en wat beperkingen daarbij zijn.

Deze voorstudie is als volgt opgebouwd. In het eerste hoofdstuk geven we een beschrijving van de betekenis van burgerschap en burgerschapsonderwijs, hoe dat in kaart gebracht wordt en wat daar uitdagingen bij zijn en wat resultaten van onderzoek daaromtrent zijn. In het tweede hoofdstuk 2, 3 en 4 volgen drie kernconcepten van burgerschap: democratie, diversiteit en moreel oordeelsvorming. Deze drie kernconcepten vormen gezamenlijk een belangrijk deel van het concept burgerschap. Democratie en diversiteit zijn twee fundamenteën van (het denken over) burgerschap, moreel oordeelsvorming geeft invulling aan (dat denken over) democratie en diversiteit. In deze hoofdstukken gaan we dieper in op manieren waarop competenties en onderwijsaanbod op dit gebied in kaart gebracht kan worden en welke uitdagingen daarbij bestaan. In het laatste hoofdstuk brengen we de centrale uitkomsten en vraagstukken uit de overzichtsstudie samen.

Inhoudsopgave

Burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart brengen Hessel Nieuwelink	7
Democratische gezindheid Jip Teegelbeckers	23
Diversiteit: Omgaan met verschil en verschillend zijn Willemijn Rinnooy Kan	47
Morele oordeelsvorming Floor Rombout	59
Conclusie Hessel Nieuwelink, Willemijn Rinnooy Kan, Floor Rombout en Jip Teegelbeckers	81
Referenties	89
Auteursinformatie	113

Hoofdstuk 1

Burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart brengen

Hessel Nieuwelink

Hoe gekeken wordt naar democratie, individuen en gemeenschappen, sociale rechtvaardigheid en diversiteit heeft invloed op de manieren waarop burgerschapsonderwijs wordt vormgegeven. Wanneer bijvoorbeeld democratie vooral gezien wordt als een manier om via stemmingen tot meerderheden te komen dan vraagt dat andere competenties van leerlingen en dus een andere invulling van onderwijs dan wanneer democratie ingevuld wordt als een manier om via deliberatie tot besluitvorming te komen. In een stemmingendemocratie moeten jonge mensen bijvoorbeeld vooral leren om standpunten te vergelijken en zelf tot een standpunt te kunnen komen. Een deliberatieve democratie vraagt bijvoorbeeld van jonge mensen in dialoog te gaan en hoe je gezamenlijk op basis van argumenten tot een oplossing van een vraagstuk komt dat kritiek kan doorstaan. Wat jonge mensen zouden moeten leren, heeft vervolgens weer gevolgen voor de manier waarop je onderwijs daarover vormgeeft. Leren standpunten vergelijken vraagt mogelijk een andere didactiek dan leren gezamenlijk op een rationele manier tot een oplossing voor een vraagstuk te komen (McAvoy & Hess, 2013; Sant, 2019).

Inhoudelijke perspectieven op wat democratie, diversiteit, en sociale rechtvaardigheid betekenen, doen er dus toe bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs en is het dus van belang dat nagedacht wordt over de conceptualisaties van beiden. Keuzes omtrent conceptualisaties hebben invloed op wat wel en wat niet gemeten wordt en dat vraagt een grondige analyse van betekenissen van de concepten. In dit hoofdstuk zullen we contouren schetsen van burgerschap en burgerschapscompetenties en de mogelijkheden en beperkingen om deze in kaart te brengen.

1. Betekenissen van burgerschap

Er zijn allerlei betekenissen die aan burgerschap gegeven worden. Derek Heater (2003) heeft een 'kubus van burgerschap' ontwikkelt om hier een kadering voor te geven. Dit is een ruimtelijke indeling om de verschillende dimensies zichtbaar te maken en tot elkaar te doen verhouden. Bij deze multidimensionale benadering van burgerschap betrok hij drie dimensies. Ten eerste de elementen waar burgerschap uit bestaat: identiteit (wie ben ik?), deugden (wat is een goede burger?), juridisch (wie is een burger?), politiek (hoe je verhoud je je tot macht en politieke rechten?) en sociaal (hoe verhoud je je tot andere burgers en sociale rechten?). Ten tweede de componenten die jonge mensen kunnen ontwikkelen: kennis, vaardigheden en houdingen. En ten derde de geografische niveaus waarop dit afspeelt: lokaal, nationaal, continentaal en mondiaal.

Deze 'burgerschapkubus' maakt duidelijk wat de breedte van burgerschap is, die door andere auteurs weer op andere manieren is uitgewerkt (bijv. Loobuyck, 2022: juridische status, activiteit en lidmaatschap; Schulz et al., 2023: instituties en systemen, principes, participatie, en rollen en identiteiten; Ten Dam et al, 2011: sociale taken van burgerschap: omgaan met verschil en conflict, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen). Ook de hoeveelheid inhoudelijke thema's waar burgerschap betrekking op heeft, laat de breedte van het concept zien. Burgerschap gaat over maatschappelijke en politieke vraagstukken en dus is er een grote

lijst aan thema's die als 'burgerschapsvraagstukken' gezien kunnen worden: klimaatverandering, discriminatie en uitsluiting, polarisering, multiculturele samenleving, internationale samenwerking, mondiale ongelijkheid, interstatelijke oorlogen, etc. Bij deze voorstudie gaat het niet zozeer om de inhoudelijke afbakening van burgerschap en hoe die verschillende afbakeningen zich tot elkaar verhouden. Hier is het vooral belangrijk om die breedte te laten zien omdat zij ook een plek moeten krijgen bij het in kaart brengen van burgerschap en burgerschapsonderwijs.

Omschrijving van burgerschap

Op basis van de burgerschapskubus zal het niet verrassend zijn dat er vele omschrijvingen van burgerschap gehanteerd worden waarbij telkens keuzes gemaakt worden over de componenten die centraal staan en hoe die zich tot elkaar verhouden. Dit gaat bijvoorbeeld over de reikwijdte van burgerschap (hoe verhoudt de omschrijving zich tot geografische niveaus?) de componenten (welke plek hebben kennis, vaardigheden en houdingen en zijn er nog andere aspecten die van belang zijn?) of de elementen (ligt er een nadruk op een van de elementen en hoe verhoudt dat zich tot de andere elementen?). Ook bij deze voorstudie maken wij een keuze voor een omschrijving van burgerschap omdat wij hier keuzes wat wel en niet tot de scope van deze voorstudie behoort en daarbij keuzes maken voor een bepaalde omgang met de centrale aspecten van burgerschap. In deze voorstudie hanteren wij de volgende omschrijving van burgerschap:

Burgerschap is het ideaal van een samenleving van vrije en gelijke mensen met het vermogen en bereidheid om maatschappelijk en politiek te functioneren en daarmee gezamenlijk de samenleving vorm te (kunnen) geven.

In deze omschrijving van burgerschap expliciteren we dat burgerschap een ideaal is. Dit doen we om duidelijk te maken dat burgerschap een normatief concept is dat samenhangt met allerlei morele kwesties waar verschillende invullingen bij bestaan. Het ideaal dat geschetst wordt hangt veelal niet samen met bestaande praktijken. Een verdere keuze bij deze omschrijving is dat we ervoor kiezen om geografische niveaus niet aan te duiden omdat wij veronderstellen dat de omschreven aspecten in potentie op alle niveaus een plek hebben. Daarmee bestaat echter wel het risico dat de omschrijving vooral gekoppeld wordt aan het nationale niveau – vooral ook omdat 'maatschappelijk en politiek functioneren' niet zelden primair nationaal vertaald wordt. We bakenen het concept verder af door een inhoudelijke focus te kiezen ('maatschappelijk en politiek functioneren'), verschillende componenten ('vermogen') van burgerschap erbij te betrekken maar niet expliciet te benoemen, tevens benadrukken we twee kernwaarden (vrijheid en gelijkheid). In de omschrijving trachten we geen voorkeur voor een inhoudelijke invulling te kiezen maar ruimte te bieden voor verschillende benaderingen.

In de omschrijving leggen we de nadruk op voor ons een cruciaal element van burgerschap: de inherent bestaande spanning tussen centrale waarden van burgerschap (zoals vrijheid en gelijkheid). Dit is voor ons een kernelement van burgerschap omdat mensen bij sociale relaties per definitie in situaties komen waarin zij een afweging moeten maken tussen verschillende waarden (en belangen). Afhankelijk van onder meer de situatie en persoonlijke voorkeuren zullen mensen een afweging maken tussen waarden en belangen. Dit betekent dat de verhouding tussen waarden, wat voorkeur zou moeten krijgen, geen gegeven is. Het is onderdeel van een permanente strijd en onderhandeling tussen verschillende actoren (Pennock, 1979; Rosanvallon, 2012; Thomassen, 2007).

Kenmerkend aan burgerschapswaarden zoals vrijheid, gelijkheid, pluriformiteit, solidariteit, zeggenschap en volkssoevereiniteit is dat er grote overeenstemming is over het belang van deze waarden (bijv. Ten Dam et al., 2020; Eidhof et al., 2016). Maar er bestaat geen

overeenstemming over de betekenis ervan (Rescher, 2014). Zo kan vrijheid op allerlei manieren uitgewerkt worden, die onderling op gespannen voet met elkaar kunnen staan. Vrijheid kan vooral als individueel, positioneel en economisch goed omschreven of als collectief, relationeel en politiek goed gezien worden (De Dijn, 2022). Er zal daarmee permanente strijd bestaan over de betekenis van deze waarden en daarmee over de inhoud van burgerschap. De voorkeur voor invulling van waarden en de invulling van burgerschap die gekozen wordt, hangt mede af van het perspectief dat iemand heeft. Er bestaan uiteenlopende perspectieven op burgerschap op verschillende, onderling samenhangende dimensies, zoals conservatief en progressief, individugericht en gemeenschapsgericht, lokaal georiënteerd of mondiaal georiënteerd. Meer progressieve perspectieven leggen bijvoorbeeld nadruk op emancipatie en tegengaan van structurele onrechtvaardigheden, meer conservatieve perspectieven op behouden van gemeenschappen en tradities (Heater, 2003; Loobuyck, 2022; Miller, 2000; Van Gunsteren, 1998).

Bij deelname aan de samenleving hebben burgers twee rollen. Ten eerste: bijdragen aan het in stand houden van gemeenschappen activiteiten, waarden, tradities en instituties die belangrijk zijn voor die gemeenschappen. Om deze kernelementen van de gemeenschap over te dragen aan nieuwe leden is het belangrijk dat kennis hierover wordt doorgegeven, zodat deze nieuwe leden zich kunnen voegen in de samenleving (Dejaeghere, 2010; Flanagan, 2012; Veugelers, 2008). In dit proces van cultuuroverdracht moet ruimte zijn voor het feit dat verschillend wordt gedacht over de vraag wat een rechtvaardige ordening van gemeenschappen is. Welke tradities moeten behouden blijven en hoe moeten instituties functioneren? Het is geen vaststaand gegeven hoe we het belastingstelsel, het kiesrecht of gelijkheid tussen mensen organiseren. Hoe hierover gedacht wordt, kan per persoon en tijdsgewricht verschillen. Een tweede rol van burgers betreft daarom de mogelijkheid om gemeenschappen en politiek te veranderen en daarmee de samenleving (een beetje) rechtvaardiger te maken: het vormen van de samenleving (Dejaeghere, 2010; Flanagan, 2012; Veugelers, 2008). Hoe deze twee rollen (het voegen in de samenleving en vormen van de samenleving) zich tot elkaar verhouden, hangt af van het perspectief dat mensen op burgerschap en de samenleving hebben. Meer conservatief georiënteerde benaderingen leggen nadruk op voegen in en meer progressief georiënteerde benaderingen op vormen van (Veugelers, 2008).

Wat de kern van burgerschap zou moeten zijn, wat de invulling van centrale waarden is, hoe die centrale waarden zich tot elkaar verhouden, wat de rol van burgers in de samenleving zou moeten zijn – dat en meer zijn vragen die geen eenduidig antwoord hebben, daar is permanent en fundamenteel debat over. Er bestaan immers verschillende normatieve perspectieven op deze antwoorden, antwoorden verschillende over tijd en tussen locaties. Het maakt, wat veelal aangegeven wordt, dat burgerschap een omstreden concept is (bijv. Collier et al., 2006; Loobuyck, 2022). Om burgerschap goed in kaart te kunnen brengen is het belangrijk om deze kern van omstredenheid mee te nemen. Het is onvoldoende om aan te geven dat burgerschap een essentieel omstreden concept is en daar vervolgens in metingen niets mee te doen. Het is cruciaal dat onder meer gekeken wordt naar verschillende invullingen die mogelijk zijn, de tegenstrijdige interpretaties, botsende waarden, de normatieve componenten. De eigen positiebepaling van jonge mensen, de afweging tussen waarden die jonge mensen maken, de afhankelijkheid van situaties, contexten en onderwerpen, zijn allemaal belangrijk bij het in kaart brengen van burgerschap van jonge mensen. Het zou daarom een centrale plek in moeten nemen bij het meten van burgerschap en burgerschapsonderwijs.

Samenvattend een aantal uitgangspunten bij het concept burgerschap bij het in kaart brengen daarvan:

- het is van belang dat bij de gebruikte meetinstrumenten gereflecteerd wordt op welk deel van burgerschap ermee in kaart gebracht wordt en welke delen daarmee buiten beschouwing blijven.
- bij burgerschap hangen positiebepalingen mede af van contexten, onderwerpen en de eigen positie van mensen.
- een belangrijke kern van burgerschap is dat er sprake is van fundamentele tegenstellingen in de invullingen van het concept.

Natuurlijk kan bij metingen niet alles meegenomen worden maar er zal wel verschillende componenten en elementen meegenomen moeten worden om daarmee ook recht te doen aan de complexiteit van het concept.

In kaart brengen van burgerschap

Bij het in kaart brengen van burgerschap van jonge mensen, is het belangrijk om te bezien hoe gekeken wordt naar de plek van burgerschap in het leven van jonge mensen. Vaak wordt vooral naar jonge mensen gekeken als personen die toegroeien naar een 'volwassenburgerschap'. Er wordt dan bijvoorbeeld gekeken naar de vraag of jongeren zouden gaan stemmen als ze achttien zijn. Jongeren worden dan veelal gezien als burgers-in-wording, maar zijn het nog niet helemaal – het is een benadering van burgerschap-voor-later. Andere benaderingen leggen er nadruk op dat jonge mensen al burger zijn. Zij hebben al kennis, houdingen en opvattingen en doen al aan burgerschapsactiviteiten in allerlei sociale contexten (Abendschön, 2017; Lawy & Biesta, 2006; Rinnooy Kan, 2024). Een belangrijke veronderstelling in de tweede benadering is dat het burgerschap van jongeren niet pas ontstaat als zij formeel-juridisch burger zijn maar zich gedurende hun hele jeugd ontwikkelt en dat dit voortbouwt op allerlei sociale interacties in nabije sociale contexten (Flanagan, 2013).

Er is steeds meer onderzoek naar het burgerschap van kinderen en jongen. Veelal gebeurt dat via vragenlijsten, soms ook via interviews. Veel studies richten zich daarbij op veertienjarige leeftijd en hoger. Er is een stuk minder onderzoek naar het burgerschap van kinderen onder de veertien. Bij het kaart brengen daarvan wordt vooral gekeken naar kennis, vaardigheden en houdingen. In dit hoofdstuk kijken we naar enkele voorbeeldmatige manieren van het in kaart brengen zoals dat in verschillende grootschalige studies gebeurt, in de volgende hoofdstukken zoomen we verder in op drie kernconcepten van burgerschap.

Kennis

Er worden verschillende niveaus van kennis onderscheiden. In de herziene taxonomie van Bloom worden zes niveaus onderscheiden: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren (Anderson & Krahtwohl, 2001). Deze verschillende niveaus zijn voor leren en onderwijs van belang, en dat geldt dus ook voor burgerschap. Bij het in kaart brengen van burgerschap van leerlingen is het dus belangrijk dat er aandacht is voor deze verschillende niveaus van deze taxonomie. Dat is eenvoudiger gezegd dan gedaan omdat via gestandaardiseerde vragenlijsten die onder grote groepen leerlingen worden afgenomen veelal gebruik gemaakt wordt van meerkeuzevragen die zich meer lenen voor de eerst genoemde niveaus en wat minder voor de later genoemde niveaus. Alternatieve manieren van het in kaart brengen van burgerschapskennis voor bijvoorbeeld het evalueren en creëren is dan dus ook van belang maar vragen (waarschijnlijk) andere onderzoeksinstrumenten.

Studies naar burgerschapskennis laat een aantal zaken zien. Theoretisch wordt een hoog kennisniveau van jongeren verwacht, waar zij veelal niet aan voldoen (wat overigens ook voor volwassenen geldt) (Galston, 2001; Niemi, 2012). In Nederland is dat kennisniveau nog wat lager dan in omringende landen en het is ook ongelijker verdeeld dan bijvoorbeeld in Denemarken of Zweden (Daas et al., 2023). Er is niet heel veel onderzoek gedaan naar burgerschapskennis van kinderen jonger dan 12 jaar. De studies die er uitgevoerd zijn, laten zien dat zij op achtjarige leeftijd al kennis van meer abstracte zaken hebben (Abendschön, 2017; Van Deth et al., 2011).

Vaardigheden

Er is een uiteenlopende hoeveelheid vaardigheden die geschaard worden onder burgerschap. Dat gaat over dialogische vaardigheden, sociaal-communicatieve vaardigheden, vaardigheden om van perspectief te veranderen, vaardigheden rondom kritisch denken en vaardigheden rondom besluitvorming (bijv. Ten Dam & Volman, 2007).

In veel vragenlijsten worden vaardigheden gemeten door leerlingen te vragen naar hun eigen inschatting van de mate waarin zij vaardigheden bezitten (bijv. Ten Dam et al., 2011; Daas et al., 2023). Hiermee wordt de eigen inschatting van de vaardigheid gemeten en niet zozeer de vaardigheid zelf. Daarnaast wordt in vragenlijsten vaardigheden ook wel gemeten door kennis te laten toepassen. Daarmee ontstaat er overlap met het meten van kennis. Dit gebeurt onder meer in ICCS en Burgerschapsmeten (hierna: CCQ) (Slijkhuis et al., 2021). Bij het meten van vaardigheden bestaan dus verschillende uitdagingen die het niet eenvoudig maken om vaardigheden goed in kaart te brengen.

CCQ

Hoe goed ben je in...

- In een discussie duidelijk maken wat je vindt.
- Vasthouden aan je eigen mening, als je echt gelijk hebt.

ICCS

Hoe goed denk je dat je de volgende activiteiten zou doen?

- Het bijeenbrengen van een groep leerlingen om veranderingen op school tot stand te brengen
- De geloofwaardigheid van informatie over een sociaal of politiek onderwerp beoordelen

Houdingen

Dit betreft een niet heel scherp afgebakend component. Het gaat in elk geval over een individuele evaluatie (in positieve of negatieve zin) van een object en daarmee kan het op uiteenlopende zaken betrokken worden (Eagly & Chaiken, 1998). Het kan gaan over opvattingen ten aanzien van een burgerschapskwesties, of mensen bepaalde zaken zouden willen doen, of zij bereid zijn iets te doen, of zij waarden onderschrijven en soms ook hoe zij naar iets kijken (wat hun opvattingen zijn) (Binkley et al., 2010).

Bij gestandaardiseerde metingen worden houdingen via zelfrapportage in kaart gebracht: wat respondenten ergens van vinden, zij de bereidheid hebben om iets te doen et cetera.

ICCS

In hoeverre ben je het eens of oneens met deze stellingen over ministers, Tweede Kamerleden en politieke besluiten in Nederland?

- Tweede Kamerleden zijn niet geïnteresseerd in wat het volk wil.
- Politieke besluiten zouden vaker gebaseerd moeten zijn op adviezen van wetenschappers.

CCQ

Hoe goed past een uitspraak bij jou?

- In een discussie moet iedereen de kans krijgen om iets te zeggen.
- Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven.
- Ik vind het goed iets te leren over andere culturen.

Er zijn ook instrumenten waarin houdingen ten opzichte van waarden gemeten worden. Hierbij wordt veelal in kaart gebracht of leerlingen bepaalde waarden onderschrijven. Een aantal voorbeelden uit ICCS:

In hoeverre ben je het eens of oneens met de volgende stellingen over immigranten?

- Immigranten die al een aantal jaren in een land wonen, zouden de mogelijkheid moeten hebben om te stemmen bij verkiezingen

In hoeverre ben je het eens of oneens met de volgende stellingen?

- Mannen en vrouwen zouden dezelfde mogelijkheden moeten hebben om deel te nemen aan de regering.
- Mensen van alle etnische groepen zouden aangemoedigd moeten worden om zich kandidaat te stellen voor een politieke functie.

Deze items brengen de mate in kaart waarin leerlingen in algemene zin dergelijke waarden onderschrijven. Deze meting is relevant omdat het steun voor dergelijke waarden laat zien. Tegelijkertijd kent deze manier van meten ook flinke beperkingen. Voor waarden geldt immers dat zij niet absoluut zijn. De toepassing daarvan is contextafhankelijk en hangt samen met andere waarden (Thomassen, 2007; Pennock, 1997). Het in kaart brengen van de mate waarin leerlingen waarden onderschrijven, krijgt vooral betekenis op het moment dat de contextualisering en de samenhang met andere waarden wordt meegenomen. Dit ontbreekt in de meeste meetinstrumenten en beperkt daarmee de zeggingskracht van de instrumenten over de manieren waarop leerlingen zich tot waarden verhouden. Er zijn wel studies die dit trachten vorm te geven, zoals ADKS, zie hoofdstuk 2.

Onderzoek naar so en vso

Internationaal wordt amper onderzoek gedaan naar wat we in Nederland het speciaal onderwijs of speciaal voortgezet onderwijs noemen. Er zijn enkele beschrijvende studies naar leerlingen in het speciaal onderwijs en die laten zien dat leerlingen daar wat "lager scoren" dan leerlingen in regulier basisonderwijs (Slijkhuis et al., 2023). Ander recent onderzoek naar de inschatting van het onderwijsaanbod laat een iets gemêleerder beeld zien, op sommige punten zijn leerlingen en leraren wat negatiever dan leerlingen in regulier primair onderwijs, op andere punten (zoals de openheid van het klasklimaat) zijn leerlingen in het so positiever (Hoek et al., 2023). Het laat zien dat meer onderzoek naar leerlingen in het s(v)o noodzakelijk is.

Normatieve posities?

Joris en Agirdag hebben de instrumenten van ICCS geanalyseerd en stelden dat ICCS vooral gericht is op socialisatie van leerlingen (zie ook Guerin, 2018). Emancipatie, subjectificatie van leerlingen of het 'vormen van de samenleving' komt in de instrumenten veel minder naar voren (Joris & Agirdag, 2019). Dit laat zien dat het belangrijk is om bij de instrumenten te bekijken of zowel het voegen in als het mede vormgeven aan de samenleving als centrale dimensies van burgerschap voldoende naar voren komen.

Uitkomsten kwalitatief onderzoek

Uit kwantitatief onderzoek komt naar voren dat jongeren in redelijke mate kennis hebben, enigszins positieve inschattingen hebben van hun eigen burgerschapsvaardigheden en veelal positieve houdingen ten opzichte van burgerschapsthema's hebben. Duidelijk is geworden dat met de kwantitatieve instrumenten slechts een deel van burgerschap en burgerschapscompetenties in kaart gebracht (kunnen) worden. Kwalitatief onderzoek kan dit aanvullen. In interviewonderzoek wordt onder meer gekeken naar betekenisgeving van jongeren aan burgerschap, en thema's als democratie, sociale rechtvaardigheid en diversiteit, hoe jongeren hun eigen burgerschap positioneren en welke afwegingen zij maken bij burgerschapsvraagstukken (De Groot, 2013; Vaessen et al., 2022; Nieuwelink et al., 2016, 2018).

In interviews wordt met kinderen en jongeren onder meer gesproken over

- hoe zij burgerschap conceptualiseren
- wat zij belangrijk vinden bij burgerschap
- op welke manieren zij betekenis geven aan democratie en diversiteit
- welke afwegingen zij maken bij vraagstukken omtrent burgerschap, democratie, diversiteit

Het onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat politiek en burgerschap weliswaar wat abstract voor hen is, maar zij rondom betekenisvolle casuïstiek wel degelijk uitgewerkte opvattingen hebben en zij met verschillende waarden rekening houden. Dit soort onderzoek biedt de ruimte om betekenisgeving van kinderen en jongeren te onderzoeken, opvattingen, waarden en afwegingen van jongeren in kaart te brengen en te contextualiseren.

De instrumenten die gebruikt zijn in onderzoek, zijn in principe bij de auteurs beschikbaar. Maar dergelijke instrumenten worden zelden nogmaals in andere studies gebruikt. Verdere validering vindt dus amper plaats. Voor een meer systematische kennisopbouw zou het zinvol kunnen zijn om instrumenten breder te valideren en uit te testen.

Burgerschapskansenkloof

Het is van belang dat alle leerlingen de ruimte hebben om te leren over burgerschap en hun burgerschap te kunnen (be)oefenen op school. Dit geldt zeker voor leerlingen die in hun dagelijks leven daar minder toe uitgedaagd worden. Kinderen en jongeren met een lagere sociaaleconomische status hebben in hun dagelijkse, niet-schoolse leven minder vaak de ruimte om hun burgerschap te oefenen dan hun leeftijdsgenoten uit een hogere statusgroep (Hooghe en Boonen, 2015; Jennings et al., 2009). In principe kan onderwijs, in theorie, enigszins compenseren voor deze verschillende maatschappelijke ervaringen (Campbell, 2019; Castillo et al., 2015). Helaas laat de praktijk iets anders zien: niet alle leerlingen hebben dezelfde kansen op positieve burgerschapservaringen op school. Dit wordt ook wel de 'burgerschapskansenkloof' ('civic opportunity gap') genoemd (Kahne & Middaugh, 2008). Wat aanbod betreft zien we dat leerlingen met verschillende achtergronden verschillende mogelijkheden krijgen aangeboden om burgerschap te oefenen. Op het vmbo lijkt de nadruk meer op aanpassen aan bestaande normen te liggen, waar in havo en vwo-klassen een meer kritische houding gestimuleerd lijkt te worden (Ten Dam & Volman, 2003). Leerlingen op het vwo krijgen ook meer mogelijkheden om democratie te oefenen door middel van bijvoorbeeld deelname aan debat en discussie (Nieuwelink et al., 2019). Daarnaast krijgen leerlingen uit gemarginaliseerde groepen (leerlingen van kleur, leerlingen met een lagere sociaaleconomische status, leerlingen op het vmbo/mbo) relatief weinig kansen om deel te nemen aan discussie en debat op school (Conrad et al., 2022; Mennes et al., 2023) en aan de leerlingenraad (McFarland & Starmanns, 2009). Daarmee lijkt de groep leerlingen die thuis weinig mogelijkheden hebben om hun burgerschap te ontwikkelen en (be)oefenen, hiervoor ook op school relatief weinig mogelijkheden te hebben. Bij de ontwikkeling van nieuwe meetinstrumenten is het dan ook belangrijk om meer zicht te krijgen op hoe deze ongelijkheid in ervaringen zich manifesteert in de Nederlandse context.

Samenvattend

- Er bestaan diverse gevalideerde instrumenten om burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart te brengen
- Voor zowel kennis, vaardigheden als houdingen kennen deze instrumenten wel stevige beperkingen
- Bij kennis wordt vooral de lagere niveaus van Bloom in kaart gebracht met meetinstrumenten, de hogere niveaus komen minder of niet naar voren
- Voor vaardigheden is het de vraag of dat überhaupt via zelfrapportage op een valide manier in kaart gebracht kan worden
- Bij houdingen zijn er weinig instrumenten die zicht geven op de contextualisering van houdingen, hoewel dat een belangrijk aspect van burgerschapshoudingen is.
- Instrumenten lijken vooral nadruk te leggen op socialisatie/voegen in en veel minder subjectificatie/vormen van
- De omstrengtheid van burgerschap moet ook in metingen terugkomen, dat is nu beperkt het geval
- Er zijn amper instrumenten die uitgetest zijn voor leerlingen in het so en vso
- Er zijn weinig overdraagbare kwalitatieve instrumenten

Er kan dus vastgesteld worden dat er een noodzaak is voor de doorontwikkeling van instrumenten.

2. Aanbod van burgerschapsonderwijs

Binnen burgerschapsonderwijs bestaat het doel dat leerlingen zich leren voegen in de samenleving en het leren vormen van de samenleving, dit is verwant aan wat Biesta kwalificatie, socialisatie en subjectificatie van (burgerschaps)onderwijs noemt (2009). Kwalificatie gaat dan over opdoen van relevant geachte kennis en begrip, socialisatie over de overdracht van belangrijk geachte uitingen en opvattingen en subjectificatie over het ontwikkelen van het eigen burgerschap waarbij het handelingsvermogen (agency) van mensen zelf centraal staat. In vrijwel alle opvattingen van burgerschapsonderwijs komen beide doelen terug, het is vooral de vraag hoe deze zich tot elkaar verhouden. Ligt vooral de nadruk op het voegen in (de socialisatie) of op het vormen van (de subjectificatie)? Bij het in kaart brengen van (de effectiviteit van) burgerschapsonderwijs is het daarom van belang dat beide aspecten meegenomen worden. Bij socialisatie is het eenvoudiger om te bepalen wat in kaart gebracht moet worden, bij subjectificatie is dat in kaart brengen ingewikkelder omdat de gewenste uitkomst niet van tevoren vastgelegd is – de nadruk ligt daarbij op het proces dat de leerling doorloopt, of kan doorlopen (Biesta, 2009; Joris, Simons, & Agirdag, 2019).

Er bestaan verschillende opvattingen over hoe jonge mensen hun burgerschap-(s)competenties ontwikkelen en dus over hoe burgerschapsonderwijs eruit zou moeten zien (Hoskins & Janmaat, 2019; Mascolo, 2009; Meuret en Lambert, 2013; Parker et al. 2013). Er is een benadering die het opdoen van kennis van relevante vakgebieden (zoals geschiedenis, sociale wetenschap, filosofie, levensbeschouwing) centraal stelt. De veronderstelling is dan dat het opdoen van kennis de basis is van andere componenten van burgerschap. Het aanleren van de kennis kan in dit perspectief vooral versterkt worden door burgerschapsonderwijs als curriculaire opdracht (Hirsch, 2020; Janssen, 2022). Zo schrijft Galston:

current studies demonstrate that civic knowledge is an important determinant of civic capability and character. Moreover, recent findings suggest that formal, classroom-based civic education provides an effective means of teaching civic knowledge (2007, 639).

De vertaling van de curriculaire opdracht in pedagogisch-didactische strategieën en handelingen van docenten en leerlingen kan op verschillende manieren: onder meer via directe instructie, maken van opdrachten in lesboeken, groepswork en klassikale discussies over politieke vraagstukken (Parker et al., 2018; Gainous & Martens, 2022; Teegelbeckers et al., 2023). Binnen deze benadering staat dan het idee centraal dat meer kennis over burgerschap zal bijdragen aan de versterking van vaardigheden, houdingen en andere aspecten.

Een ander perspectief op burgerschapsonderwijs legt de nadruk op het opdoen van ervaringen met burgerschapsaspecten – hier wordt de school als oefenplaats gezien. In de schoolcontext kunnen leerlingen oefenen met burgerschap en dat tegelijkertijd ook uitoefenen (Rinnooy Kan, 2024). Hoewel de school een hiërarchische organisatie kent en van nature niet democratisch georganiseerd is, is de school wel een sociale context waar relatief grote diversiteit aan perspectieven bestaat, die relatief veilig is en waar professionals de opdracht hebben jonge mensen te helpen bij hun ontwikkeling. Daarmee is de school potentieel een geschikte plaats om onder meer discussies te voeren, te participeren in collectieve besluitvorming en lidmaatschap van een gemeenschap te ervaren. Daarom wordt de school als leerschool voor de democratie gezien, zoals Dewey dat zag. Democratie was in zijn perspectief een manier van samenleven binnen gemeenschappen en dat moet geoefend worden – de school is er een geschikte plek voor (Berding & Miedema, 1997; Van der Ploeg, 2015).

Deze activiteiten zijn voor jonge mensen betekenisvol en kunnen daarmee impact hebben op allerlei componenten van burgerschap (kennis, vaardigheden, houdingen, gedragsintenties) (Lawy & Biesta, 2006; Nieuwelink et al., 2016; Rinnooy Kan, 2024). De ervaringen van jonge mensen

in dagelijkse contexten kunnen impact hebben op hoe zij naar de bredere samenleving kijken. Bij deze benadering van burgerschapsonderwijs gaat het erom dat dat jongeren hun perspectief op de samenleving ontwikkelen door de dagelijkse interacties met andere mensen (leeftijdsgenoten, ouders, leraren en anderen). In deze situaties kan ruimte ontstaan om te oefenen met burgerschap. Constance Flanagan heeft, met collega's, veel werk verricht om inzicht te krijgen in de manieren waarop jonge mensen de wereld leren begrijpen en hun burgerschapscompetenties kunnen ontwikkelen. Zij beschrijft dit proces op de volgende manier:

The civic identities, political views and values of young people are rooted in their social relations and in the opportunities they have for civic practice... There is a pivotal role for adults who work with young people (teachers, coaches, counsellors, recreation program staff) in conveying the principles of tolerance that bind members of the polity together. They do this both by modeling those principles in their own behavior and by expecting the same norms of tolerance in youth interactions. [...] The values that we emphasize in child-rearing and that structure institutions and norms of social interaction will shape the political views and civic commitments young people will develop (Flanagan & Faison, 2001).

Er bestaat natuurlijk overlap tussen de twee beschreven benaderingen van burgerschapsonderwijs. Extracurriculaire activiteiten worden ook benadrukt door de eerste benadering, het ervaren van burgerschap kan ook door het voeren van discussies in de klas aan de hand van lesstof. Ook in de pedagogisch-didactische strategieën die gebruikt worden om het curriculum in de praktijk vorm te geven, wordt leerlingen ook de mogelijkheid geboden hun burgerschapscompetenties te oefenen, bijvoorbeeld door rollenspelen te doen of met dialogen te oefenen. Niettemin zijn het verschillende perspectieven op hoe jonge mensen hoe burgerschap kunnen ontwikkelen en bestaat er – op zijn minst – een andere focus op de manieren waarop onderwijs vormgegeven moet worden en wat de doelen zouden moeten zijn (meer kennisgericht of meer ervaringsgericht).

In de navolgende hoofdstukken worden diverse onderdelen beschreven die relevant zijn voor burgerschapsonderwijs. Daar zal in meer detail ingegaan worden op deze onderdelen, in aanvulling op andere overzichtsstudies (bijv. Holman et al., 2023). Het is hier nog wel relevant te benoemen wat in algemene zin waardevolle onderdelen zijn van burgerschapsonderwijs, van zowel het curriculum als de oefenplaats. Zo lijkt burgerschapsonderwijs vooral betekenisvol te zijn als het structureel aangeboden wordt. Enkele projecten of eenmalige aandacht lijken weinig zinvol (Frijters, et al., 2008; Geboers et al., 2013). Daarnaast is de rol van de leraar cruciaal. Leraren die in hun opleiding aandacht hebben gehad voor burgerschap, lijken meer effect te hebben op competenties van leerlingen en hebben meer self-efficacy op dit terrein, wat weer betekenis heeft voor onder meer de frequentie van behandelen van onderwerpen en de mate waarin belemmeringen ervaren worden (Wansink et al. 2024; Nieuwelink, Kruit & Schuitema, under review). Aandacht voor de inhoud van de opleiding van leraren is bij het kaart brengen van burgerschapsonderwijs op school dus wenselijk.

Vervolgens laten enkele studies zien dat verschillende pedagogisch-didactische aanpakken van burgerschapsonderwerpen effectief kunnen zijn. In studies laten zowel kennisgerichte aanpakken, zoals instructie geven en in lesboeken werken, en meer ervaringsgerichte aanpakken, zoals grote open opdrachten en rollenspellen, effecten zien op verschillende componenten van burgerschapscompetenties (Gainous & Martens, 2012; Hoskins & Donbavand, 2022; Campbell, 2019 Teegelbeckers et al., 2023). Eveneens geldt dat er in studies effecten gevonden worden voor dialogische werkvormen. Voor al deze werkvormen geldt vervolgens dat er kwaliteitscriteria gelden. Zo zijn er aanwijzingen dat bij instructie de betekenisvolheid van lesstof belangrijk is (Niemi

& Junn, 1998; Clay & Rubin, 2020), dat er open en kritisch op elkaar gereageerd kan worden en dat er verschillende perspectieven worden onderzocht en gereflecteerd wordt op achterliggende waarden (Berkowich et al., 2008; Nucci, et al., 2015; Schuitema et al., 2018). Tevens is een open en veilig klas- en schoolklimaat van groot belang. Leerlingen moeten zich veilig voelen om zich te kunnen uiten en er moet ruimte zijn om verschillende perspectieven naar voren te laten komen, ook aangemoedigd door de leraar, en moeten er gelijkwaardige relaties tussen leerlingen bestaan (Pace, 2019). Er is een grote hoeveelheid, veelal cross-sectioneel onderzoek die laat zien dat een open klasklimaat sterk samenhangt met verschillende burgerschapscompetenties (Campbell, 2019). Verder laten studies het belang van participatie in de school zien, bijvoorbeeld via de leerlingenraad. Ook worden extracurriculaire activiteiten als betekenisvol gezien. Dit gaat dan bijvoorbeeld over het organiseren van excursies en de maatschappelijke stage – hoewel ook daar weer voorwaarden voor gelden, zoals het inhoudelijk reflecteren op datgene wat leerlingen gedaan hebben (Van Goethem et al., 2014).

Wat er wordt er in kaart gebracht rondom burgerschapsonderwijs?

Er zijn verschillende instrumenten die gebruikt worden bij het in kaart brengen van burgerschapsonderwijs. In de komende hoofdstukken worden op thema voorbeelden gegeven van manieren waarop burgerschapsonderwijs in kaart gebracht wordt. Hier worden nog enkele (veelgebruikte) items en schalen besproken.

Open klasklimaat

Een zeer veel gebruikte schaal is de ICCS open klasklimaat (bijvoorbeeld Schulz et al., 2023). Deze is gericht op de mate waarin leerlingen ruimte voelen om hun opvattingen te delen en er verschillende perspectieven naar voren komen in de klas. De ICCS-schaal bestaat uit zes items:

- Leraren moedigen leerlingen aan om een eigen mening te vormen
- Leerlingen dragen zelf actuele politieke gebeurtenissen aan om hierover in de klas te discussiëren
- Leerlingen komen in de klas voor hun eigen mening uit, ook al wijkt die af van die van de meeste andere leerlingen
- Leraren moedigen leerlingen aan om over deze onderwerpen te praten met mensen die er andere mening op na houden
- Als leraren onderwerpen in de klas uitleggen, belichten ze verschillende kanten daarvan
- Leraren moedigen leerlingen aan om een eigen mening te verkondigen

Binnen klassen worden vaak grote verschillen gevonden voor de mate waarin een klasklimaat als open wordt ervaren. Bij het werken met deze schaal zou het dus ook goed zijn om in te zoomen op deze verschillen en bezien of het handelen van leraren differentiële impact heeft op het klasklimaat in het perspectief van leerlingen.

Werkvormen in de klas

Onder meer in ICCS wordt ook gekeken naar de manieren waarop leraren zeggen dat zij onderwijs over burgerschapsthema's bespreken. Daartoe worden verschillende activiteiten aan leraren voorgelegd met de vraag hoe vaak die voor komen in hun les. Dit gaat dan onder meer over de volgende werkvormen:

- Leerlingen nemen deel aan rollenspelen
- Leerlingen maken notities tijdens de les
- Leerlingen bespreken de actualiteiten
- Leerlingen gebruiken digitale technologieën voor een project of schoolwerk.

Deze items geven enig zicht op de frequentie waarmee bepaalde activiteiten in de les plaatsvinden. Wat er tijdens die activiteiten gebeurt, op welke manier burgerschap dan naar voren komt, wat de rol van leraren is, is onduidelijk. Dergelijke schalen geven dus vooral zicht op enige vergelijking in frequentie van activiteiten, maar geven weinig zicht op de verdere invullingen en kwaliteit van de activiteiten. In sommige meer specifieke instrumenten die in de hoofdstukken hierna worden besproken is daar wel meer aandacht voor.

Participatieve activiteiten in de school (oefenplaats)

Binnen ICCS wordt zowel aan leerlingen als leraren gevraagd naar de mogelijkheden voor leerlingen om aan participatieve activiteiten deel te nemen aan waarbij zij ruimte hebben om inspraak te hebben in de school. Aan leraren wordt gevraagd in hoeverre de leraar leerlingen betreft bij bijvoorbeeld de volgende activiteiten

- Meebeslissen over de inhoud van de lessen
- Bijdragen aan de planning van klasactiviteiten
- Bijdragen aan de keuze van het lesmateriaal (bijv. studieboeken, educatieve software, multimediate bronnen)
- Deelnemen aan het opstellen van klasregels

Aan leerlingen wordt gevraagd in hoeverre zij ooit op school aan bepaalde activiteiten hebben deelgenomen. Dit gaat dan bijvoorbeeld over:

- Stemmen voor klassenvertegenwoordiger of leerlingenraad
- Meebeslissen over hoe zaken op school geregeld worden
- Artikelen over sociale of politieke thema's schrijven voor de nieuwsbrief of website van de school

Deze items geven enig zicht op oefenmogelijkheden die leerlingen op school hebben – maar de lijst is zeker niet compleet en ook hier zegt het vooral iets over de frequentie van activiteiten.

Deze schalen bij elkaar nemend roept het de vraag op of in vragenlijsten niet meer ingezoomd moeten worden op specifieke karakteristieken die de kwaliteiten van activiteiten omschreven dan enkel een grove omschrijving van activiteiten of werkvormen waardoor er vooral iets gezegd kan worden over de relatieve frequentie van bepaalde activiteiten? We weten vanuit kwantitatief onderzoek bijvoorbeeld vrij weinig over de precieze inhoud die naar voren komen, de doelen die leraren stellen, de manieren waarop de werkvormen ingezet worden, de kwaliteit van het aangeboden onderwijs. Voor een preciezer zicht op hoe burgerschapsonderwijs werkt, is het belangrijk dat dit verder ontwikkeld wordt.

Kwalitatief onderzoek

Op verschillende manieren wordt ook via kwalitatief onderzoek in kaart gebracht hoe burgerschapsonderwijs eruitziet. Dit betreft dan leerling- en leraarinterviews en observaties. Het geeft onder meer zicht op de betekenis die leerlingen en leraren eraan geven, handelingen van

leraren en bijbehorende motieven en biedt een kans om meer complexe vraagstukken voor te leggen en daarop door te vragen. Bij het doen van interviews wordt dan bijvoorbeeld gekeken naar het ervaren onderwijs. Zo worden leerlingen in diverse studies gevraagd naar de ervaringen op school (Rinnooy Kan, 2024; Nieuwelink et al., 2016; Rasse & Rasse, 2024), zoals:

- Het burgerschapsonderwijs dat zij gehad hebben
- De werkvormen die daarbij gehanteerd zijn
- De ruimte die bestond om hun eigen perspectief te ontwikkelen, in discussie of dialoog te gaan
- De mogelijkheden die leerlingen hadden om burgerschap op school te kunnen (uit) oefenen door mee te doen met besluitvorming en gemeenschappelijke activiteiten
- De doelen die in hun perspectief daarbij golden.

Ook onder leraren wordt veel interviewonderzoek gedaan. Dan wordt bijvoorbeeld gekeken naar de volgende aspecten (Seland en Kjølsvæd, 2024; Rinnooy Kan, 2024; Teegelbeckers et al., under review; Pace, 2019; Favier et al., 2023; Lozano Parra et al., 2023; Van Waveren, 2020).

- De doelen die zij stellen en waarom zij dat doen
- De manieren waarop zij burgerschap naar voren laten komen, welke kenmerken die benadering dan heeft, en waarom zij dat doen
- Hoe zij dat koppelen aan hun vak, welke keuzes zij daarbij maken en waarom zij dat doen
- De didactiek die zij hanteren, en waarom dat het geval is.

Dergelijke interviews bieden de mogelijkheid beter te begrijpen waarom leraren bepaalde keuzes maken en hoe leerlingen dat opvatten. Het geeft dieper zicht op de motivering achter bepaalde keuzes.

Daarnaast worden ook vaak observaties gebruikt om zicht te krijgen op de manieren waarop burgerschapsonderwijs vorm krijgt (Journell, 2011; Pace, 2021; Schuitema et al., 2018; Rombout et al., 2021; Niemi & Niemi, 2007; Hess & McAvoy, 2015). Dan wordt er onder meer gekeken naar

- De manier waarop bepaalde pedagogisch-didactische strategieën vormkrijgen in de klas
- Bekijken wat de kwaliteit van bepaalde pedagogisch-didactische benaderingen is in een klassensituatie
- Welke handelingen leraren vertonen, welke strategieën zij daadwerkelijk kiezen
- Waar leraren, ogenschijnlijk, moeite mee hebben
- Hoe leraren met bepaalde kwesties omgaan, zoals neutraliteit, controverses, leerlinggedrag etc.

Dergelijke observationele studies geven zicht op wat leraren daadwerkelijk doen en hoe leerlingen daarop reageren. Met observationele studies kan je voorbij de zelfrapportage gaan en zicht krijgen op de dynamiek van een bepaalde pedagogisch-didactische benadering.

Er bestaan niet veel min of meer gestandaardiseerde, kwalitatieve instrumenten die in verschillende contexten gebruikt kunnen worden, zoals bijvoorbeeld voor burgerschap relevante observatie-instrumenten of richtlijnen voor interviewleiden.

Samenvattend

- Er is vanuit empirisch onderzoek betrekkelijk weinig zicht op hoe de school als oefenplaats er precies uit ziet;
- Studies zijn heel beperkt gericht op didactische strategieën die leraren kunnen toepassen en er is ook weinig onderzoek naar vergelijking tussen deze strategieën;
- Voor kwalitatief onderzoek zijn weinig (gestandaardiseerde) instrumenten beschikbaar;
- De meeste studies en instrumenten zijn gericht op het voortgezet onderwijs. Specifieke instrumenten voor het primair onderwijs en speciaal (voortgezet) onderwijs zijn relatief schaars.

3. Centrale uitgangspunten van overzichtsstudie

In dit hoofdstuk hebben we een aantal zaken gedaan: we hebben de complexiteit van burgerschap in kaart proberen te brengen, laten zien hoe je met behoud van deze complexiteit tot een omschrijving van burgerschap kunt komen, hoe burgerschap in kaart gebracht wordt, wat daarbij spanningsvelden zijn, hoe burgerschapsonderwijs in kaart gebracht wordt en wat daarbij spanningsvelden zijn. Dit hoofdstuk heeft daarmee een aantal centrale uitgangspunten voor de komende hoofdstukken opgeleverd.

- Burgerschap is een zeer breed concept, meestal worden metingen beperkt tot burgerschapscompetenties, die betrekking hebben op kennis, vaardigheden, houdingen en gedrag. Daarmee is het belangrijk om realistisch te zijn over wat in kaart gebracht wordt. Dat is niet zozeer burgerschap in zijn breedte, maar (een deel van) burgerschapscompetenties.
- Burgerschap is een sterk normatief concept, en kent uiteenlopende uitwerkingen. De manieren waarop naar het concept gekeken wordt, heeft invloed op wat als relevante kenmerken van burgerschapscompetenties worden gezien en wat daarmee als relevant wordt gezien om in kaart te brengen. Zowel bij het stellen van doelen rondom wat jonge mensen zouden moeten leren als bij de vraag wat in kaart gebracht zou moeten worden, spelen deze normatieve vraagstukken een belangrijke rol.
- Burgerschapsonderwijs gaat over het leren voegen in en leren vormgeven van de samenleving (socialisatie en subjectificatie).
- Burgerschapsonderwijs kan benaderd worden vanuit de school als oefenplaats en als curriculaire opdracht die aan de hand van pedagogisch-didactische strategieën vormgegeven wordt.
- Kwalitatief en kwantitatief onderzoek (en zeker combinaties daarvan) bieden belangrijke inzichten in burgerschapscompetenties van jonge mensen en manieren waarop onderwijs daaraan kan bijdragen

Drie kernconcepten van burgerschap

In deze voorstudie richten wij ons op drie kernconcepten van burgerschap: diversiteit, democratie en morele oordeelsvorming. In wet en conceptkerndoelen zijn diversiteit en democratie twee centrale bouwstenen (De Groot et al., 2022; SLO, 2024). Meer conceptueel kan ook gesteld worden dat democratie het fundament van burgerschap is en omgaan met diversiteit een belangrijk kenmerk van burgerschap is (Nieuwelink, 2023; Parker, 2003, 2023; Rinnooy Kan, 2024; Teegelbeckers, et al., 2023). Daarom hebben we deze twee kernconcepten gekozen om verder uit te werken. We bespreken daarnaast ook morele oordeelsvorming omdat moraliteit en normatieve posities een cruciaal onderdeel van burgerschap zijn (Rombout et al., 2022). In de conceptkerndoelen hoort dit bij het domein maatschappelijke vraagstukken (de leerling weegt af welke mogelijkheden die heeft om te handelen ten aanzien van maatschappelijke vraagstukken) en ook bij de kerndoelen over schoolcultuur en democratische waarden wordt expliciet verwezen naar ethisch en moreel oordelen. Dit element stemt overeen met het idee van burgerschap als een omstreden concept en komt in veel indelingen van burgerschap (zoals de sociale taken zoals die gebruikt worden in de Burgerschapsmeten-vragenlijst of de indeling van ICCS) niet of beperkt terug. Daarom werken we ook dit kernconcept in een hoofdstuk uit.

Er is geen systematische literatuurreview gedaan voor deze overzichtsstudie. De drie hoofdstukken bouwen voort op de proefschriften van drie auteurs. Het tweede hoofdstuk over democratische gezindheid bouwt voort op het proefschrift van Jip Teegelbeckers (nog te verschijnen), die voor zijn proefschrift een systematische literatuurreview publiceerde over effectief democratie-onderwijs (Teegelbeckers et al., 2023). Het tweede hoofdstuk over diversiteit

en omgaan met verschil, bouwt voort op het proefschrift van Willemijn Rinnooy Kan die onderzoek deed naar de school als oefenplaats en in het bijzonder leren omgaan met verschil (Rinnooy Kan, 2024). Het vierde hoofdstuk over morele oordeelsvorming bouwt voort op het proefschrift van Floor Rombout die onderzoek deed naar waardegeladen dialogen in het filosofie onderwijs (Rombout, 2022). Voor deze overzichtsstudie is uitgebreid gezocht naar aanvullende literatuur maar dit is niet op een systematische manier gedaan.

Deze kernconcepten van burgerschap hangen samen met de “sociale taken” (Ten Dam et al., 2011) die in de eerdere Peil.Burgerschap centraal stonden (Slijkhuis et al., 2021). Democratie hangt samen met ‘democratisch handelen’ en ‘omgaan met conflicten’, diversiteit met ‘omgaan met verschil’ en ‘maatschappelijk verantwoord handelen’. In de kernconcepten die wij benoemen, komen de normatieve laag, de omstredenheid en het ‘voegen’ en ‘vormen’ meer naar voren dan in de sociale taken.

Deze kernconcepten hangen tevens samen met de domeinbeschrijving zoals het SLO deze maakt. Net als in deze voorstudie staan democratie en diversiteit daar centraal. Daarnaast wordt daar maatschappelijke participatie als domein genoemd. Dat komt in deze voorstudie vooral naar voren in de hoofdstukken over democratie en over diversiteit. Daarmee hebben wij dat vooral onderdeel van die betreffende hoofdstukken gemaakt.

Bij de bespreking van deze drie kernconcepten staat telkens een aantal vragen centraal:

- Wat betekent het kernconcept dat hier beschreven wordt?
- Waarom is dat kernconcept van belang rondom burgerschap(sonderwijs)?
- Wat zijn de doelen binnen dit kernconcept van burgerschapsonderwijs? Hoe ziet dit eruit in de onderwijscontext?
- Hoe worden de uitkomsten en onderwijspraktijken in kaart gebracht?
- Via welke onderwijsaanpakken kunnen deze doelen bereikt worden?
- Hoe wordt dit element van burgerschapsonderwijs in kaart gebracht?

Wettelijke opdracht en kerndoelen

Zoals bekend kent het Nederlandse onderwijs sinds 2021 een nieuwe wettelijke opdracht. Daarin staan drie inhoudelijke aspecten van burgerschapsonderwijs centraal (kennis over en respect voor de ‘basiswaarden’ van de democratische rechtsstaat, sociaal en maatschappelijke competenties en kennis over en respect voor verschillen) en de mogelijkheden om dit te kunnen oefenen binnen de school (schoolcultuur). Daarnaast zijn de kerndoelen momenteel in ontwikkeling. Er zijn negen leergebieden geformuleerd. Eén van deze leergebieden is burgerschap. Hiervoor zijn er in maart 2024 concept kerndoelen gepresenteerd. Dit betekent overigens niet dat enkel de beschreven concept kerndoelen binnen het ‘leergebied burgerschap’ de totale breedte omvatten van de kerndoelen die met burgerschap te maken hebben. Ook in andere leergebieden komen inhouden naar voren die in de kern van burgerschap zitten. Het ‘leergebied burgerschap’ moet daarmee niet als dekkend voor burgerschap gezien worden maar meer als een soort onderlegger voor de andere leergebieden. Het is daarom verstandig om dit bij de peiling ook mee te nemen.

Democratische gezindheid

Jip Teegelbeckers

Introductie: belang van democratisch gezinde burgers

Burgerschap en de democratische rechtsstaat zijn sterk met elkaar verweven. Voor een veerkrachtige democratie – met democratisch bestuur en een democratische manier van samenleven – is een democratische cultuur essentieel (Almond & Verba, 1963; Morijn, 2022). Een dergelijke cultuur kenmerkt zich doordat burgers democratisch bestuur erkennen als legitiem en doordat zij de mogelijkheid hebben om daar, samen met andere individuen, invloed op uit te oefenen. Burgers hebben ook bepaalde rechten, zoals het recht om vertegenwoordigers te kiezen, deel te nemen aan politiek organisaties, vrijheid van expressie, gelijkheid voor de wet en het recht op vrije informatie (Dahl, 1998; Dekker, 1996).

Kenmerkend voor democratisch burgerschap is daarnaast dat niet alle burgers dezelfde opvattingen hebben over de oorzaken en oplossingen voor politieke vraagstukken. Er is een pluraliteit aan opvattingen en ideologieën die kunnen conflicteren en waarover gediscussieerd kan worden (Cooke, 2020). Daarmee sluit dit aan bij een kernelement van burgerschap: ook democratie wordt gekenmerkt door zijn inherente omstredenheid, zoals we in hoofdstuk 1 bespraken. Er zijn per definitie verschillende opvattingen over democratie, er is niet één ultiem model van democratie en de fundamentele democratische waarden staan met elkaar op gespannen voet (Held, 2006; Rosanvallon, 2012; Thomassen, 2007). Dit vraagt van burgers dat ze bereid zijn hun eigen gelijk te matigen en open te staan voor andere opvattingen (Johnson & Johnson, 2016; Mutz, 2006). Kortom, leren over democratisch burgerschap gaat over gezamenlijk invloed uitoefenen op de politiek, je leren verhouden tot democratische rechten en plichten, en het gezamenlijk komen tot oplossingen.

De sterke verwevenheid tussen burgerschap en democratie is ook terug te lezen in de nieuwe wettelijke opdracht voor burgerschapsonderwijs (OCW, 2021). Deze benadrukt het belang van 'respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat' en 'het ontwikkelen van de sociale en maatschappelijke competenties die de leerling in staat stellen deel uit te maken van en bij te dragen aan de pluriforme, democratische Nederlandse samenleving'. In de concept kerndoelen burgerschap voor het po en vo is democratie één van de twee centrale uitgangspunten. Er is een kerndoel over democratische waarden en een over democratische betrokkenheid.

1. Wat is 'democratische gezindheid'?

Net als burgerschap is het begrip democratie een *essentieel omstreden concept*, zoals in hoofdstuk 1 beschreven (Collier et al., 2006). Er zijn verschillende vormen van democratie mogelijk; historische en culturele kenmerken bepalen mede de voorkeuren die bestaan en er is altijd discussie mogelijk over de inrichting van democratie (Hendriks, 2006). Democratie kent door de geschiedenis heen en op verschillende plekken in de wereld verschillende uitingvormen (Rosanvallon, 2012/2008; Bochsler & Kriesi, 2013; Held, 2005; Lijphart, 2012). Er zijn daarbij ook verschillende definities van democratie mogelijk, hoewel daar ook stevige raakvlakken bestaan en een minimum voor geldt (Munck, 2014). Bij democratie is er een 'democratisch' onderdeel en een 'rechtsstatelijk' onderdeel (Mouffe, 2000). Het 'democratische' onderdeel is gericht op volkssoevereiniteit, wat gaat over de manier waarop burgers gezamenlijk deelnemen aan de besluitvorming en de

macht evalueren. Hierbij horen vraagstukken over of een meer directe manier van democratie of een indirecte manier wenselijk is, of op welke manier de besluiten moeten worden genomen (Held, 2006; Lijphart, 2012; Mouffe, 2000). Bij het rechtsstatelijke onderdeel zijn de scheiding der machten, grondrechten en het legaliteitsbeginsel centrale elementen. Hierbij horen vraagstukken over de gelijke status van burgers en de vrijheid en bescherming die zij genieten (Rosanvallon, 2012; Witteveen, 2003).

Een democratische rechtsstaat is kwetsbaar en moet op verschillende manieren worden beschermd om te voorkomen dat ondemocratische wetgeving ontstaat, mensen worden uitgesloten of rechten worden geschonden (Morijs, 2022). Drie elementen zijn noodzakelijk voor een veerkrachtige democratie: grondrechten die de rechten en vrijheden van burgers beschermen, bestuurders die de democratische rechtsstaat ondersteunen en de regels naleven, en kritische burgers die de uitgangspunten van de democratie onderschrijven en de huidige werking ervan evalueren (Morijs, 2022; Rijpkema, 2015). Het onderwijs kan de democratische gezindheid van jonge burgers stimuleren. Een dergelijke 'veerkrachtige democratische gezindheid' (Nieuwelink, 2023) kent verschillende aspecten.

Het eerste aspect betreft dat burgers de inherente spanningen die tussen waarden bestaan inzien. Dit is bijvoorbeeld het spanningsveld tussen vrijheid en gelijkheid, positieve en negatieve vrijheid, draagvlak en daadkracht, en het meerderheidsbeginsel en belangen/rechten van minderheden (Abizadeh, 2021; Mouffe, 2000; Thomassen, 2007). Het omgaan met deze spanningsvelden vraagt om zoektocht naar een balans tussen de verschillende democratische waarden of belangen. Een tweede aspect van democratische gezindheid betreft, zoals hierboven beschreven is, dat er niet één ultiem model van democratie is (Held, 2006; Rosanvallon, 2008). Er zijn diverse manieren waarop democratische processen en besluitvorming kunnen worden ingericht, met daarbij verschillende accenten (Lijphart, 2012; Held, 2006; Rosanvallon, 2008).

Een derde aspect is dat burgers erkennen dat er een pluraliteit aan opvattingen is die kunnen botsen (Cooke, 2020). Dit vraagt van burgers dat ze andere opvattingen als legitiem kunnen zien, zelfs als ze het er sterk mee oneens zijn. Acceptatie van pluraliteit betekent echter niet dat alle opvattingen geaccepteerd moeten worden; er blijven grenzen, bijvoorbeeld bij racistische of homofobe uitspraken die tegen de grondwet ingaan. Het vierde aspect is dat burgers niet alleen begrijpen dat democratische instituties er zijn, maar ook waarom ze bestaan. Instituties zoals de Tweede Kamer of rechtbanken zijn oplossingen voor democratische vraagstukken, zoals burgerlijke inspraak of de scheiding der machten (Dahl, 1998; Witteveen, 1996). Een vijfde aspect is dat leerlingen inzien dat democratie kwetsbaar is. Instituties zoals media, wetenschap en rechters bestaan op basis van vertrouwen. Als dit vertrouwen wordt ondermijnd, komt de democratie onder druk te staan. Deze fundamentele instituties zijn kwetsbaarder dan vaak wordt gedacht en moeten beschermd worden om een sterke democratische cultuur te waarborgen (Morijs, 2022; Levitsky & Ziblatt, 2019; Snyder, 2021).

Samenvattend: voor een stabiele democratische samenleving is het van belang dat democratische gezindheid bij leerlingen verder wordt gestimuleerd. Dit helpt leerlingen om hun relatie tot democratie verder te begrijpen en inzicht te krijgen in hun eigen voorkeuren en manieren waarop ze willen deelnemen aan het democratisch proces. De school speelt, naast andere actoren (Amnå, 2012), een belangrijke rol in het bevorderen van deze democratische gezindheid bij leerlingen.

2. Doel van het onderwijs in het kader van democratische gezindheid

In de vernieuwde wettekst over burgerschapsonderwijs wordt aangegeven dat dit doelgericht moet zijn. Het moet daarbij zichtbaar zijn welke competenties de school met het onderwijs

nastreeft (OCW, 2021). Zo wordt het belang van 'respect voor en kennis van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat' benadrukt. Echter, wat 'respect' precies betekent en het gegeven dat democratische waarden met elkaar op spanning staan wordt hieruit niet duidelijk. Doelen met betrekking tot het leren over democratie kennen verschillende uitwerkingen (Leenders & Veugelaers, 2004). Zo kan een doel zijn om leerlingen te voegen in de huidige manier waarop de democratische rechtsstaat geordend is, wat zou kunnen gaan over het leren hoe de huidige democratie in Nederland werkt, dat leerlingen bestaande verschillen tolereren en dat zij via electorale wegen deelnemen. Het kan ook een doel zijn te stimuleren dat leerlingen bijdragen aan het vormgeven van de democratie. Bij het vormgeven kan worden gedacht aan het in staat stellen van leerlingen om de democratie kritisch te evalueren, alternatieven te bedenken en actie te ondernemen om veranderingen te verwezenlijken. Dit kan bijvoorbeeld gericht zijn op ondemocratische of onrechtvaardige praktijken in de samenleving.

In beleid en onderwijsonderzoek wordt er, als het gaat om onderwijsdoelen, vaak de nadruk gelegd op bepaalde democratische competenties die met onderwijsprogramma's gestimuleerd moeten worden. Deze competenties hebben betrekking op democratische gezindheid, waaronder democratische waarden en het omgaan met pluriformiteit en verschillen, maar ook op politiek, zoals betrokkenheid bij de politiek en zelfvertrouwen met betrekking tot politieke deelname. (SLO, 2024; Teegelbeckers, 2023; Wanders, 2023). Politieke competenties zijn relevant in deze context omdat ze gaan over kernelementen van democratie, namelijk de manier waarop burgers invloed kunnen uitoefenen op de samenleving en deze gezamenlijk kunnen vormgeven. In de literatuur wordt een onderscheid gemaakt tussen verschillende competentie-elementen: kennis, houding en vaardigheden. We behandelen de doelen van democratieonderwijs, en bijbehorend de competenties en competentie-elementen hieronder.

Een fundamenteel doel behorende tot democratieonderwijs is het stimuleren van democratische gezindheid onder leerlingen. Dit houdt in dat leerlingen democratie als manieren van besturen en samenleven ondersteunen en dat zij inzicht hebben in de verschillende onderdelen van een veerkrachtige democratische gezindheid zoals hierboven beschreven (Council of Europe, 2010; Nieuwelink, 2023). Een uitwerking van dat doel is dat leerlingen democratische waarden onderschrijven en dat ze leren nadenken over de spanning tussen die waarden. In de literatuur en in beleid over democratie worden waarden vaak gezien als een houdingsaspect (Barrett, 2020; Wanders, 2023) en er worden verschillende waarden beschreven: gelijkheid, vrijheid en solidariteit. De waarde gelijkheid gaat over het nastreven dat alle mensen op dezelfde manier worden behandeld en niet worden gediscrimineerd op basis van afkomst, gender, religie, sociaaleconomische status of andere persoonskenmerken. In sommige benaderingen van democratie heeft gelijkheid ook een meer sociaaleconomische invulling: er is een redelijke mate van sociaaleconomische gelijkheid nodig om democratie mogelijk te maken (Dahl, 2007). Bij vrijheid kan het gaan over negatieve en positieve vrijheid. Negatieve vrijheid gaat over de afwezigheid van dwang en positieve vrijheid gaat over de vrijheid om het eigen potentieel na te streven (Berlin, 1969). Solidariteit heeft betrekking op het gevoel van saamhorigheid en wederzijdse verantwoordelijkheid dat mensen ten opzichte van elkaar hebben (Komter et al., 2000). Deze waarden zijn echter niet vanzelfsprekend, maar kunnen met elkaar botsen en kennen grenzen (Thomassen, 1991). En binnen verschillende benaderingen of modellen van democratie kunnen de democratische waarden op een nogal verschillende manier uitgewerkt worden. Wordt vrijheid bijvoorbeeld vooral als negatief of positief opgevat, is gelijkheid vooral iets formeel-juridisch of ook sociaaleconomisch en op welke aspecten heeft democratische solidariteit betrekking? (Held, 2006; Hendriks, 2006).

Een ander relevant doel van democratieonderwijs is gericht op kennis. Dit omvat wat leerlingen weten over democratie en hoe zij democratie begrijpen. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld kennis hebben van de praktische zaken van de democratie, zoals de werking van democratische processen (bijv. het wetgevingsproces) en wat en in de grondwet staat (Andeweg et al., 2020), maar het kan ook meer gaan over theorieën, zoals verschillende benaderingen van democratie (Held, 2006). Daarnaast kan kennis ook gaan over actuele feitenkennis, zoals wie er momenteel premier is of welke ideologie hoort bij welke politieke partij (Delli Carpini & Keeter, 1993). Tevens kan democratische kennis ook gericht zijn op hogere denkvaardigheden als toepassen, evalueren en analyseren. Het gaat er dan bijvoorbeeld over dat leerlingen in staat zijn om casuïstiek te beoordelen op bepaalde kenmerken van democratie (Reinhardt, 2015).

Daarnaast is een relevant doel van democratieonderwijs het stimuleren van omgaan met een pluraliteit aan verschillende opvattingen, wat ook een van de kenmerken is van een veerkrachtige democratische gezindheid (Nieuwelink, 2023). Binnen deze competentie is het relevant om onderscheid te maken tussen houdingen en vaardigheden. Houdingen verwijzen in elk geval naar een individuele evaluatie (in positieve of negatieve zin) van een object (Eagly & Chaiken, 1998). Dergelijke houdingsaspecten omvatten onder meer tolerantie, het onderschrijven van gelijke deelname, de bereidheid om naar anderen te luisteren, en het belangrijk vinden om verschillende kanten van een verhaal te horen (Finkel et al., 1999; Gibson & Bingham, 1982; Sandhal, 2020). Vaardigheden zijn de praktische bekwaamheden die leerlingen kunnen ontwikkelen en toepassen bij het omgaan met verschillen. Belangrijke vaardigheden zijn onder andere het vermogen om zich in andermans perspectieven te verplaatsen en het vermogen om samen te werken, zoals het vinden van compromissen. Dit kan zich bijvoorbeeld uiten in deelname aan collectieve besluitvormingsproces en het voeren van discussies met mensen die andere perspectieven hebben (Lo, 2017; Mutz, 2006; Sandhal, 2020).

Ook wordt politieke betrokkenheid gezien als een nastrevenswaardig doel via democratieonderwijs. Dit verwijst naar de mate waarin leerlingen actief deelnemen aan en geïnteresseerd zijn in het democratische proces en politieke kwesties. Deze betrokkenheid kan op verschillende manieren tot uiting komen, waarbij een onderscheid wordt gemaakt tussen een houdingen en het (toepassen van) vaardigheden. Houding verwijst naar aspecten als 'politieke interesse' en 'positief staan tegenover politieke participatie.' (Prior, 2010). Vaardigheid en het toepassen daarvan verwijst naar handelingen die individuen nu of in de toekomst moeten kunnen om effectief te participeren in de democratie. Dergelijke handelingen zijn bijvoorbeeld het uitbrengen van een stem, deelnemen aan een politieke discussie en het bijwonen van een protest (Weiss, 2020). Bij het vaardighedenaspect is er een onderscheid tussen electorale en niet-electorale participatie. Stemmen en lid worden van een politieke partij vallen onder electorale participatie, terwijl deelnemen aan een protest of het boycotten van producten als niet-electoraal worden gezien.

Tot slot is een doel van democratieonderwijs het stimuleren van politiek zelfvertrouwen, een competentie die gerelateerd is aan politieke betrokkenheid (bijv. Lu & Luqiu, 2020; Prats & Meunier, 2021). Politiek zelfvertrouwen omvat zelf ingeschatte vaardigheden en houdingen die betrekking hebben op het geloof van individuen in hun eigen vermogen om een bijdrage te leveren aan de politiek (Craig, 1990). Het is belangrijk om een onderscheid te maken tussen intern en extern politiek zelfvertrouwen. Intern politiek zelfvertrouwen verwijst naar de zelf ingeschatte vaardigheid van individuen om deel te nemen aan de politiek. Dit omvat het geloof in hun vermogen om effectief deel te nemen aan politieke activiteiten en processen. Extern politiek zelfvertrouwen verwijst naar de overtuiging dat de politiek luistert naar mensen zoals de leerling en dat hun participatie daadwerkelijk invloed kan hebben op politieke besluitvorming.

Samenvattend

- Democratie is een *essentieel omstreden concept*, met verschillende vormen die afhankelijk zijn van historische en culturele contexten.
- Democratie heeft twee componenten: het 'democratische' deel, gericht op onder andere volkssoevereiniteit, en het 'rechtsstatelijke' deel, gericht op onder andere grondrechten en de scheiding der machten.
- Veerkrachtige democratische gezindheid vraagt burgers die de spanning tussen waarden inzien, begrijpen dat er niet één ultiem model van democratie is, erkennen dat er een pluraliteit aan opvattingen bestaat, begrijpen wat de reden is achter democratische instituties, en inzien dat democratie kwetsbaar is.
- Beleid en onderwijsonderzoek hebben zich gericht op specifieke competenties en aspecten, zoals democratische waarden, steun voor democratie, kennis over politiek en democratie, omgaan met verschillen, politieke betrokkenheid en politiek zelfvertrouwen.
- Onderwijs speelt een belangrijke rol in het ontwikkelen van deze competenties.

3. Onderwijsaanbod: leren over, voor en door democratie

Democratieonderwijs richt zich onder meer op hoe leerlingen via onderwijs worden gestimuleerd om democratische competenties te ontwikkelen en hoe zij op school de praktijk van democratie ervaren en toepassen. Hoewel onderwijs breder is dan alleen het aanleren van competenties, richten wij ons in dit overzicht, zoals in H1 beschreven is, op burgerschapscompetenties en dus ook democratische competenties. Onderwijs omtrent democratie kan grofweg op drie manieren plaatsvinden: via onderwijs *over*, *voor* en *door* democratie (Edelstein, 2011; Gollob et al., 2010). Allereerst leren leerlingen *over* democratie, wat betekent dat zij onderwijs aangeboden krijgen over inhouden en de betekenis van democratie. Onderwijs *voor* democratie is erop gericht leerlingen de capaciteiten aan te bieden om aan een democratie deel te nemen. Onderwijs *door* democratie is gericht op het leren over democratie door er ook daadwerkelijk mee te oefenen in de klas en op school.

Onderwijs *over* democratie gebeurt onder andere via aandacht voor democratie in het curriculum (d.w.z. de onderwijsprogramma's, leerdoelen, lessen, lesmaterialen en toetsing). Onderwijs *door* democratie kan ook via het curriculum, bijvoorbeeld in simulaties, en ook via de school als oefenplaats (d.w.z. de pedagogische omgeving van de school waarin leerlingen praktische ervaringen opdoen met democratie). Onderwijs *voor* democratie vindt ook plaats binnen zowel het curriculum als in de school als oefenplaats, omdat in beide contexten de capaciteiten van jongeren om deel te nemen aan de democratie kunnen worden gestimuleerd. (McCowan, 2008; Rinnooy Kan, 2024). We gaan hieronder meer in op het curriculum en de school als oefenplaats.

Curriculum

Structurele aandacht voor democratie in het schoolcurriculum is belangrijk voor het stimuleren van democratische competenties (Geboers et al., 2013). Er is het meeste aandacht voor democratie in zaakvakken die gaan over maatschappelijke en politieke vraagstukken, zoals wereldoriëntatie, maatschappijleer en geschiedenis (Noordink & Kampman, 2023). Relevant bij het curriculum is de manier waarop er wordt lesgegeven over democratie. We gaan hieronder in op twee hoofdelementen van manieren van lesgeven over democratie die door recent onderzoek in kaart

zijn gebracht: de werkvormen die mogelijk effectief zijn, en de didactische handelingen die deze effectiviteit mogelijk verwezenlijken.

Werkvormen

Bij diverse studies worden effecten gevonden van verschillen werkvormen op democratische competenties (Campbell, 2019; Teegelbeckers et al., 2023, Willeck & Mendelberg, 2022). Hoewel deze studies zelden gerepliceerd zijn, met name zijn uitgevoerd in het voortgezet en hoger onderwijs, en met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, geven ze wel inzicht in welke werkvormen relevant zijn. In een recente review, waarin experimentele studies uit de periode 2010-2020 zijn geanalyseerd, zijn vijf verschillende soorten werkvormen geclassificeerd (Teegelbeckers et al., 2023). Hieronder beschrijven we wat de werkvormen inhouden en welke positieve effecten studies daarvoor laten zien. Daaronder gaan we in op het in kaart brengen van werkvormen:

- *Klassikale instructie*: Deze werkvorm bestaat vaak uit een uitleg over de lesstof door de docent, en ook door middel van gesprekken in de klas over die lesstof, bijvoorbeeld door het stellen van vragen in een onderwijsleergesprek (bijv. Green et al., 2011; Lester & Roberts, 2011). Echter, wat precies de kenmerken van de uitleg zijn en hoe de gesprekken in de klas worden gevoerd, is nog niet uitgebreid onderzocht binnen het kader van democratieonderwijs. Onderzoek over deze werkvorm toont positieve effecten voor het stimuleren van democratische kennis. Wanneer de instructie een gesprekscomponent bevat en de inhoud gericht is op verschillende perspectieven, blijkt dit ook effectief te zijn in het omgaan met verschillen. Deze effecten zijn onderzocht en aangetoond voor het voortgezet onderwijs.
- *Toepassingsopdrachten*: Dit zijn gestructureerde taken die leerlingen verschillende mogelijkheden bieden om democratische thema's toe te passen. Zo kunnen leerlingen worden aangemoedigd om hun perspectieven te delen via schrijf- en blogopdrachten waarbij ze kunnen reageren op elkaars werk (bijv. Levy et al., 2015). Een ander voorbeeld is het gebruik van online spellen, waarin leerlingen kennismaken met diverse democratische principes zoals machtsverdeling, verkiezingen en wetgeving (Bachen et al., 2015). Studies hierover vonden positieve effecten van deze werkvorm voor het stimuleren van democratische kennis. Specifiek bij schrijf- en blogopdrachten zijn er positieve effecten gevonden voor het stimuleren van zelfvertrouwen voor het schrijven over politieke onderwerpen. Deze effecten zijn onderzocht en aangetoond voor het voortgezet onderwijs.
- *Discussies in de klas*: Hierbij voeren leerlingen discussies, dialogen of debatten met elkaar over maatschappelijke thema's (Parker & Hess, 2011). Discussies kunnen klassikaal plaatsvinden, of in kleine groepjes (Andersson et al., 2015; Erbil & Kocabaş, 2018; Schuitema et al., 2008). Door deel te nemen aan discussies oefenen leerlingen democratische vaardigheden, omdat ze leren om verschillen in mening te erkennen en om mogelijke overeenstemming te bereiken over doelen en oplossingen voor vraagstukken (Hess, 2009). Studies over deze werkvorm laten positieve effecten zien voor het stimuleren van politieke betrokkenheid en omgaan met verschillende perspectieven. Deze effecten zijn aangetoond voor zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Zie ook hoofdstuk 4 hieronder, over morele oordeelsvorming.
- *Maatschappelijke projecten*: Hierin doen leerlingen onderzoek en voeren zij acties uit op basis van hun bevindingen, zoals het implementeren van oplossingen of het schrijven van een verslag. Projecten bestaan hoofdzakelijk uit drie fasen: (1) kennismaken met een maatschappelijk vraagstuk, (2) onderzoek doen naar dit vraagstuk, en (3) het presenteren

van resultaten of het ondernemen van actie om het vraagstuk aan te pakken (Andolina & Conklin, 2018; Ozer & Douglas, 2012). Studies over deze werkvormen laten positieve effecten zien op politieke betrokkenheid en politiek zelfvertrouwen, en deze effecten zijn onderzocht en aangetoond in het voortgezet onderwijs.

- *Besluitvormingsoefeningen via simulaties*: Hierbij nemen leerlingen de rol aan van politieke actoren, voeren ze discussies over oplossingen, schrijven ze voorstellen en stemmen ze hierover of sluiten compromissen (Ganzler, 2010; Levy et al., 2019). Een voorbeeld van deze werkvorm is Model United Nations, waarin leerlingen leren hoe besluiten worden genomen in de Verenigde Naties en dit proces naspelen (Levy, 2018). Studies over deze werkvormen laten positieve effecten zien op democratische kennis, politieke betrokkenheid, politiek zelfvertrouwen en omgaan met verschillen. Deze effecten zijn onderzocht en aangetoond in het voortgezet onderwijs.

Deze werkvormen staan niet op zichzelf. Bij werkvormen die mogelijk effectief zijn wordt er vooraf en grondige uitleg gegeven en wordt er achteraf een nabespreking gehouden. Tevens worden in de praktijk de werkvormen in een gezamenlijk pakket aangeboden. Ook is actieve deelname van leerlingen belangrijk. Bij werkvormen die mogelijk effectief zijn worden leerlingen gestimuleerd en begeleid bij het maken van keuzes, zoals het selecteren van een onderwerp voor een project.

Er zijn verschillende studies naar werkvormen. Kwantitatief onderzoek richt zich op de frequentie dat docenten bepaalde werkvormen inzetten. In het ICCS-onderzoek (Schulz, et al., 2023) wordt aan docenten die lesgeven over burgerschapsthema's gevraagd hoe vaak zij bepaalde werkvormen gebruiken. Dit gaat dan onder meer over werken in kleine groepen, deelnemen aan rollenspellen en aantekeningen maken bij uitleg. Kwalitatief onderzoek over werkvormen om les te geven over democratie vindt ook plaats. Een manier om kwalitatieve inzichten te krijgen is door aan docenten te vragen over welke democratische onderwerpen ze lesgeven en op welke manier ze dat precies doen (bijv. Æsøy & Jøsok, 2021). Een andere kwalitatieve benadering is het observeren en lessen en het evalueren van werkvormen. Hess & McAvoy (2015) hebben klassen geobserveerd en docenten en leerlingen geïnterviewd. Zij hebben daarbij gekeken naar de manier waarop over controversiële onderwerpen wordt gesproken (bij verschillende werkvormen, zoals simulaties en discussies) en hoe er met spanningen in de klas wordt omgegaan. Schuitema et al., (2018) hebben ook de manier waarop leerlingen tijdens de les met elkaar over controversiële onderwerpen discussiëren geobserveerd. Tijdens die observaties is onder meer gelet op de inhoudelijke bijdrage van leerlingen, de politiek-ideologische positie die leerlingen aannemen, de vragen die de docenten stelt en de onderwerpen die de docent/wel niet toelaat om te bespreken. Levy (2011; 2012; 2018) onderzocht in verschillende mixed-methods studies hoe diverse werkvormen bijdragen aan de politieke ontwikkeling van leerlingen, zoals via de Model United Nations-simulatie. Hij verzamelde data via observaties en semigestructureerde interviews, waarbij hij activiteiten, interacties en handelingen observeerde en met leerlingen sprak over hun ervaringen tijdens de simulatie.

Didactische handelingen

Bovengenoemde studies richten zich voornamelijk op de frequentie van werkvormen, wat er precies tijdens deze werkvormen gebeurt en de evaluatie van hun effectiviteit. Deze benaderingen geven echter beperkt inzicht in de mechanismen die bijdragen aan de mogelijke effectiviteit van werkvormen. Om deze mechanismen beter te begrijpen, behandelen we hieronder studies naar het didactisch handelen van leraren binnen werkvormen. Didactische handelingen zijn de acties en gedragingen van leraren tijdens werkvormen in de klas (Kyriakides, 2013; Seidel & Shavelson, 2007). Hoewel bestaande studies vaak niet specifiek gericht zijn op democratie, maar op bepaalde

curriculaire lesinhoud van bijvoorbeeld maatschappijleer, laat recent kwalitatief onderzoek zien dat deze didactische handelingen relevant zijn voor democratieonderwijs (Teegelbeckers et al., in review). Een beperking van de huidige literatuur is dat er nog weinig studies zijn die op een kwantitatieve manier het effect hebben onderzocht van deze handelingen. De bestaande (kwalitatieve en theoretische) studies bieden daarom aanknopingspunten voor het ontwikkelen van toekomstige meetinstrumenten, wat kan helpen om de kwaliteit van werkvormen te onderzoeken en te begrijpen welke handelingen mogelijk bijdragen aan hun effectiviteit. Hieronder beschrijven we wat de handelingen inhouden, waarna we ingaan op het in kaart brengen van deze handelingen. Bij het in kaart brengen besteden we ook aandacht aan de uitkomsten van enkele studies die hebben geprobeerd te onderzoeken wat een mogelijk effect van deze handelingen is:

- *Betekenisvol maken van lessen*, houdt in dat leraren niet alleen abstracte democratische onderwerpen uitleggen, maar deze ook betekenis geven door ze te verbinden met de bestaande kennis en ervaringen van leerlingen die relevant voor hen zijn. Op deze manier kunnen leerlingen een verbinding leggen tussen de nieuwe abstracte kennis en wat ze al weten en begrijpen, waardoor ze die nieuwe kennis beter kunnen begrijpen en onthouden (bijv. Levinson, 2012; Nelsen, 2023; Schmidt, 2021). Leraren kunnen dit bijvoorbeeld doen door democratische thema's, zoals vrijheid en gelijkheid, te koppelen aan recente actuele gebeurtenissen.
- *Verskillende perspectieven bieden op de lesstof*, houdt in dat leraren een diversiteit aan (onderbouwde) politieke perspectieven aanbieden en expliciet de onderliggende overtuigingen en waarden van die perspectieven benoemen. Hierdoor komen leerlingen tot een begrip van diverse standpunten en ideologieën. Tevens leren zij te erkennen dat verschillende geldige manieren zijn om naar democratie en de samenleving te kijken (bijv. Gehlbach, 2011; Sandhal, 2020). Leraren kunnen dit bijvoorbeeld doen door verschillende perspectieven op democratische concepten en politieke kwesties te integreren in het lesmateriaal.
- *Politiek-maatschappelijke vraagstukken aanpakken vanuit uiteenlopende perspectieven*, houdt in dat studenten oplossingen bedenken voor maatschappelijke en politieke vraagstukken waarbij uiteenlopende en tegenstrijdige perspectieven op een democratische manier aan bod komen. Hierdoor begrijpen leerlingen dat in een democratie individuen niet altijd krijgen wat ze willen, maar dat compromissen vaak noodzakelijk zijn om harmonieus samen te kunnen leven (bijv. Johnson & Johnson, 2016; Gillies, 2016). Leerlingen kunnen hier bijvoorbeeld mee oefenen doordat democratische besluitvorming wordt nagebootst in een democratiesimulatie.
- *Zelfstandig informatie opzoeken en presenteren*, houdt in dat de leraar de leerlingen de kans biedt om zelf informatie te verzamelen en te presenteren. Als gevolg hiervan verwerven leerlingen actief informatie, doen ze ervaring op in het gebruik van media, trekken ze conclusies en verwerken ze actief de lesstof, wat uiteindelijk leidt tot een beter begrip (Friesen & Scott, 2013; Reinhardt, 2015). Een docent kan dit integreren in een les door leerlingen zelf informatie te laten opzoeken over bijvoorbeeld politieke ideologieën en hen dat vervolgens te laten presenteren.
- *Maatschappelijke en politieke actie ondernemen*, houdt in dat ervoor wordt gezorgd dat leerlingen actief betrokken raken bij de lesstof door bijvoorbeeld zelf contact op te nemen met politieke instituties en daar oplossingen voor vraagstukken voor te stellen. Hierdoor ervaren leerlingen dat ze hun stem kunnen laten horen wanneer ze maatschappelijke en politieke kwesties aankaarten. Als gevolg hiervan ervaren leerlingen dat politiek geen ver van hun bed show is, maar ook relevant is voor hen (Levinson, 2012).

- *Kritisch reflecteren op de lesstof*, houdt in dat leerlingen worden aangemoedigd om na te denken over de bestaande vorm van democratie of over hun eigen meningen over maatschappelijke en politieke vraagstukken. Hierbij denken leerlingen na over de sterke punten, beperkingen en redeneerfouten van dat onderwerp en de bijbehorende argumenten (bijv. Abrami et al., 2015; Facione, 2011; Volman & Ten Dam, 2015). Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan doordat de leraar kritische vragen stelt over de redeneringen achter democratische concepten en democratiemodellen.

Er is nog weinig onderzoek gedaan naar didactische handelingen van docenten binnen de context van het onderwerp democratie. Er zijn enkele relevante voorbeelden van kwantitatieve studies. Zo hebben Alscher et al. (2022) de handeling 'kritisch reflecteren' onderzocht (zij noemen dit *cognitive activation*) in het voortgezet onderwijs. Aan leerlingen werden stellingen voorgelegd zoals: "De leraar stelt vragen die niet gemakkelijk te beantwoorden zijn, maar die ons stimuleren om na te denken" en "De leraar geeft ons opdrachten waarbij het hoofdzakelijke doel niet het vinden van de juiste oplossing is, maar het vinden van goede argumenten voor ons antwoord." (Antwoorden op Likertschaal). Deze studie laat een positieve relatie zien tussen deze handeling en politieke betrokkenheid. Özdemir et al. (2016) hebben leerlingen in het voortgezet onderwijs bevraagd met items die relateren aan betekenisvol lesgeven (zij noemen dit *engaged teaching*). Leerlingen beantwoordden in die studie de volgende drie stellingen (op een Likertschaal): "Ik heb leraren die praten over politiek en maatschappelijke kwesties op een manier die het leuk en interessant maakt", "Ik heb leraren die praten over dingen die gebeuren in de wereld en in de samenleving op zo'n manier dat ik nieuwsgierig word en wil weten hoe het zit" en "Ik heb leraren die praten over het nieuws dat ze op tv hebben gehoord of waarover ze hebben gelezen op een manier die sterke gevoelens bij me oproept." Deze studie laat een positieve relatie zien tussen deze handeling en het in gesprek willen gaan over politieke en maatschappelijke vraagstukken.

In kwalitatieve studies komen didactische handelingen voor democratieonderwijs vaak toevallig aan bod en zijn ze niet expliciet opgenomen in onderzoeksinstrumenten (bijv. Nelsen, 2023). Een studie waarin expliciet onderzoek is gedaan naar didactische handelingen, is die van Schmidt (2021), uitgevoerd in het voortgezet onderwijs. In deze studie werd onderzocht hoe docenten de lesstof laat aansluiten bij de leefwereld en interesse van leerlingen (betekenisvol lesgeven), hoe de docent lesmateriaal laat analyseren op logica en veronderstellingen (kritische reflectie), en hoe de docent actief burgerschap bespreekt en leerlingen daarin stimuleert (maatschappelijke en politieke actie). Docenten werden geïnterviewd over hun manier van lesgeven, met focus op deze handelingen. Daarnaast werden lessen geobserveerd met een open observatieformulier, waarbij werd gekeken naar hoe de docent deze handelingen uitvoert. Uit aanvullende focusgroepen met leerlingen blijkt dat zij positief staan tegenover deze handelingen. Ze geven bijvoorbeeld aan dat ze door het kritisch denken in de lessen anders zijn gaan kijken naar politiek-maatschappelijke ongelijkheid. Daarnaast waarderen ze de openheid van de lessen voor hun eigen interesses. Ook geeft de maatschappelijke actie die ze tijdens de lessen ondernemen hen het gevoel dat ze daadwerkelijk impact kunnen hebben op hun gemeenschap.

Samenvattend

- Structurele aandacht voor democratie in het curriculum kan democratische competenties bevorderen, zoals bij vakken als maatschappijleer en geschiedenis.
- Er zijn diverse werkvormen relevant, waaronder klassikale instructie, toepassingsopdrachten (zoals schrijf- en blogopdrachten of online spellen), klassikale en groepsdiscussies en maatschappelijke projecten en simulaties van politieke besluitvorming (zoals Model United Nations).
- Werkvormen worden op verschillende manieren kwantitatief in kaart gebracht met bestaande instrumenten en er zijn enkele kwalitatieve meetinstrumenten beschikbaar.
- Binnen de werkvormen zijn verschillende didactische handelingen relevant, zoals het betekenisvol maken van lesstof, het aanbieden van meerdere perspectieven, het aanpakken van vraagstukken vanuit uiteenlopende perspectieven, politieke-maatschappelijke actie ondernemen en kritisch reflecteren.
- Er is weinig kwantitatief en kwalitatief onderzoek naar deze didactische handelingen specifiek voor het lesgeven over democratie.

School als oefenplaats voor democratie

Leren over democratie is niet alleen een onderdeel van het curriculum, maar kan ook zijn verweven in de schoolcultuur. Dit wordt dan veelal gezien als de school als oefenplaats, gemeenschap of minisamenleving en bouwt voort op het denken van John Dewey. Binnen de school als oefenplaats kunnen leerlingen zelfbeschikking en zelfontplooiing ontwikkelen, die eveneens belangrijk zijn bij democratie (Van der Ploeg, 2016). Binnen de school als oefenplaats gaan leerlingen, leraren en schoolleiders op allerlei manieren met elkaar om, voeren zij discussies (of niet) en kunnen leerlingen invloed uitoefenen op besluitvorming binnen de school (of niet) (Nieuwelink et al., 2016; Rasse, 2024).

Dat de potentie er voor de school is om een oefenplaats te zijn, betekent echter niet dat dit in de praktijk altijd gebeurt. Een belangrijke factor hierbij is het machtsverschil tussen leerlingen en leraren; de school is geen echte democratie en leraren hebben immers meer macht en verantwoordelijkheden dan leerlingen. Dit bemoeilijkt die manier waarop de kansen die de school als oefenplaats biedt om democratische competenties te stimuleren. In het onderstaande bespreken we hoe de school als oefenplaats voor democratie fungeert, waarbij we specifiek aandacht besteden aan inspraak in de klas en op school. Het voeren van discussies in de klas is ook een belangrijk kenmerk, wat we al eerder hebben beschreven bij de werkvormen (hierboven), en waar we bij hoofdstuk 4 (morele oordeelsvorming) dieper op ingaan.

Oefenen met democratie: inspraak in de klas en op school

Democratische inspraak gaat over hetgeen leerlingen te zeggen hebben in de in de klas en op school. Inspraak verhoogt mogelijk de democratische betrokkenheid van leerlingen, omdat zij, wanneer zij op school ervaren dat ze invloed kunnen hebben, dit ook voor de samenleving kunnen voelen (Fielding, 2011). In de klas kunnen leerlingen actief worden betrokken bij het vormgeven en het uitvoeren van bijvoorbeeld werkvormen, het indelen van de dag en het opstellen van regels (Freiberg & Lamb, 2009; Lewis & Burman, 2008). Het klaslokaal is op die manier een mini-democratie, waarbij gezamenlijk besluiten worden genomen wat als een voorbeeld kan dienen voor de samenleving (Lewis, 2001; Sousa & Oxley, 2024). Voor zover wij weten is wat leerlingen leren door deze vorm van inspraak enkel kwalitatief onderzocht. Dergelijke studies in het basisonderwijs laten bijvoorbeeld zien dat leerlingen hierdoor mogelijk leren samenwerken, hun

mening uiten en dat dit mogelijk politieke betrokkenheid stimuleert (Schultz & Oyler, 2006; Sousa & Oxley, 2024).

Democratische inspraak op school kan ook worden beoefend via een leerlingenraad (Mager & Nowak, 2012). Bij een leerlingenraad komt een selecte groep leerlingen samen om te overleggen over veranderingen die op school kunnen plaatsvinden, zoals over eten in de schoolkantine en ICT-vraagstukken (McIntosh et al., 2010). In een leerlingenraad kunnen leerlingen voorstellen naar voren brengen om veranderingen op school teweeg te brengen en gezamenlijk beslissen ze welk voorstel hun voorkeur heeft (Halfon & Romi, 2019). De leerlingen die deelnemen aan de raad worden soms gekozen door de klas, wat voor de gehele klas een manier kan zijn om te oefenen met vertegenwoordigende democratie (Griebler & Nowak, 2011). Studies uitgevoerd in het voortgezet onderwijs tonen positieve effecten van deelname aan een leerlingenraad op democratische kennis, omgaan met verschillen, besluitvormingsvaardigheden, politieke betrokkenheid en politiek zelfvertrouwen (Crawford, 2010; Fuks, 2015; Griebler & Nowak, 2011; McIntosh et al., 2010).

Er zijn een aantal beperkingen bij inspraak in de klas en op school. Zoals hierboven aangegeven is de school geen democratie, er zijn daarom grenzen aan waar leerlingen inspraak in kunnen hebben. Docenten geven bijvoorbeeld aan dat leerlingen niet alle klassenregels kunnen bepalen, omdat dit het klassenmanagement van de docent kan beperken (Thornberg & Elvstrand, 2012). In de praktijk blijkt het dan ook moeilijk om inspraak in de klas daadwerkelijk te verwezenlijken (Drew, 2019; Raby, 2008; Schimmel, 2003). In Nederland hebben de leerlingenraad en klassenvertegenwoordiging vaak ook een beperkte rol. Weinig leerlingen stemmen hierover en ze voelen zich minder betrokken bij besluitvorming in vergelijking tot andere landen (Nieuwelink, 2023). Een ander risico bij inspraak is het zelfselectie-effect, waarbij een bepaalde selectie van leerlingen, die bijvoorbeeld mondig zijn en goede cijfers halen, zich vooral laten horen. Dit beperkt de inspraakmogelijkheden en het oefenen met democratie voor andere leerlingen (Augsberger et al., 2018; Fielding, 2012; Keating & Janmaat, 2016; McIntosh et al., 2010; Quintelier et al., 2015). Tevens dienen besluiten die voortkomen uit inspraak serieus genomen te worden door de docenten en de schoolleiding, wat betekent dat besluiten worden uitgevoerd, of dat er goede argumenten worden aangedragen om dat niet te doen. Wanneer leerlingen niet serieus worden genomen, bijvoorbeeld doordat zij niet over relevante zaken mogen beslissen, of doordat hun keuzes niet worden uitgevoerd, kan dat hen teleurstellen, wat een negatief effect kan hebben op hun democratische ontwikkeling (McIntosh et al., 2010).

Inspraak in de klas en op school wordt op verschillende manieren onderzocht. Een kwantitatief voorbeeld is het ICCS-onderzoek (Schulz et al., 2023), waarin vragen worden gesteld over klassenvertegenwoordiging en schoolverkiezingen. Aan leerling wordt gevraagd hoeveel van hen deelnemen aan dergelijke activiteiten (antwoordcategorieën: "allemaal of bijna allemaal", "de meesten", "sommigen", "geen of bijna geen"). Ook zijn er in die vragenlijst meer algemene stellingen over deelname aan besluitvorming; de stellingen daarvan die betrekking hebben op leerlingen zijn: "Met de mening van leerlingen wordt rekening gehouden in besluitvormingsprocessen" en "Leerlingen krijgen de kans om actief deel te nemen aan beslissingen van de school"

Kwalitatieve studies gericht op inspraak richten zich op hoe leerlingen inspraak uitvoeren en ervaren. Angell (1998) woonde klassenraden bij in het basisonderwijs, maakte open observatie-aantekeningen en analyseerde deze. Haar onderzoek was erop gericht om te achterhalen waar leerlingen het over hebben, wat hun zorgen zijn, hoe ze met elkaar interacteren, hoe ze de raad ervaren en of ze deze waardevol vinden. In dat onderzoek zijn de observaties getrianguleerd met interviews, waarin vragen zijn gesteld over de relevantie van wat er is besproken tijdens de bijeenkomsten (zoals welke regels er zijn opgesteld)

en over de ruimte die er was om met elkaar in gesprek te gaan. Ander onderzoek heeft zich gericht op het perspectief van docenten, schoolleiding en andere medewerkers op inspraak in school. McIntosh et al., (2010) hebben bijvoorbeeld tijdens focusgroepen gevraagd naar de ervaringen van die medewerkers en de manier waarop de leerlingenraad kan worden verbeterd.

Samenvattend

- Leren over democratie kan plaatsvinden via de schoolcultuur en de school als gemeenschap.
- Centrale elementen zijn het vormgeven en besluiten nemen voor de klas en voor de school, wat kan bijdragen aan de democratische ontwikkeling van leerlingen.
- Aandacht in onderzoek voor de manier waarop leerlingen invloed kunnen hebben op besluitvorming in de klas is beperkt.
- Onderzoek heeft zich vaak gericht op leerlingenraden, waarin een selecte groep leerlingen invloed kan uitoefenen op de school.
- Er zijn grenzen aan de inspraak die leerlingen kunnen hebben; zij kunnen bijvoorbeeld niet alle klassenregels bepalen; en hebben in de praktijk soms beperkte invloed op schoolbesluitvorming.
- Kwalitatief en kwantitatief onderzoek richten zich op de ervaringen en effecten van inspraak in de klas en op school.

4. Het in kaart brengen van competenties

Hieronder beschrijven we hoe in wetenschappelijke studies de democratische competenties van jongeren in kaart worden gebracht. We beschrijven competenties die betrekking hebben op hoe jongeren, zowel in hun huidige leeftijd als in hun volwassenheid, kunnen deelnemen aan en zich verhouden tot de democratie. De meetinstrumenten die we hieronder beschrijven, zijn afkomstig uit het studies gericht op kinderen en jongeren uit het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs. We hebben meetinstrumenten uit het hoger onderwijs opgenomen omdat er voor sommige democratische competenties geen of enkel beperkte meetinstrumenten beschikbaar zijn in het basis- of voortgezet onderwijs. We verwachten dat meetinstrumenten van een bepaald niveau, met enkele aanpassingen en met behulp van validatiemethodes, ook toepasbaar zijn op andere niveaus. We gaan hieronder niet in op de effecten van onderwijsaanpakken die zijn gemeten, aangezien we die hierboven hebben beschreven. Daarnaast richten studies zich soms uitsluitend op het in kaart brengen van hoe jongeren denken over democratie en welke competenties zij al dan niet hebben, zonder aandacht te besteden aan het effect van onderwijsaanpakken daarop.

Democratische gezindheid/belang hechten aan democratie

Kwantitatief

Bij ons weten zijn er maar een beperkt aantal kwantitatieve studies die specifiek ingaan op de onderdelen van een 'veerkrachtige democratische gezindheid'. Een voorbeeld is een item gebruikt door Esaiasson & Persson (2014) waarin respondenten naar hun voorkeur voor bepaalde democratiemodellen wordt gevraagd. In die specifieke studie wordt gevraagd naar de voorkeur van een jongere voor het representatieve model of voor het participerende model. Een ander voorbeeld is onderzoek onder leiding van Helwig waarin kinderen op de basisschoolleeftijd naar de voorkeuren gevraagd worden ten aanzien van de manieren waarop het land bestuurd wordt: via een meerderheidsdemocratie, via consensusdemocratie of via een bestuur door experts (bijv. Helwig et al., 2003; Helwig & Kim, 1999).

Er zijn veel meer studies die zich richten op een algemenere, meer oppervlakkige vorm van democratische gezindheid, namelijk het belang dat jongeren hechten aan het leven in een democratie. In die onderzoeken wordt aan jongeren gevraagd hoe belangrijk zij het vinden om in een democratie te leven, of in hoeverre zij democratie beschouwen als de beste manier van besturen en samenleven. In het ADKS-onderzoeksproject is dit kwantitatief onderzocht door jongeren te vragen hoe belangrijk ze het vinden om in een democratie te leven (Likertschaal van erg onbelangrijk tot erg belangrijk) (Van Slageren et al., 2023, zie ook Inglehart et al., 2014). Een alternatief op die stelling is: "Democratie is het beste bestuursstelsel dat ik ken" (Šerek & Lomičová, 2020) en "Democratie kan problemen hebben, maar is beter dan elke andere regeringsvorm" (Grasso & Smith, 2022). Tevens zijn in het ADKS-onderzoek verschillende bestuursvormen aan jongeren voorgelegd, waarbij gevraagd werd wie volgens hen wetten zouden moeten maken. Naast het vertegenwoordigende model (gekozen politici) vroegen de onderzoekers naar het direct-democratische model (alle Nederlanders), technocratie (experts), autoritair bestuur (één sterke leider), corporatie (grote bedrijven) en theocratie (religieuze leiders). De bestuursvormen werden steeds afzonderlijk voorgelegd en er werd gevraagd in hoeverre jongeren het ermee eens of oneens zijn dat die bestuursvorm de wetten maakt.

Kang (2023) heeft ook het belang dat jongeren hechten aan democratie gemeten door te vragen naar de voorkeur van een politiek systeem van jongeren. Hierbij wordt gevraagd: "Welke stelling komt het dichtst in de buurt van jouw mening?" De antwoordcategorieën zijn: "Democratie is altijd superieur aan andere vormen van regering", "Voor mij maakt het niet uit of het een democratisch systeem of een autoritair systeem is" en "In sommige situaties is een autoritaire regering superieur aan een democratische regering". Tevens zijn er manieren om het belang dat aan democratie wordt gehecht te meten, waarbij democratie op verschillende onderdelen wordt beoordeeld, zoals met de stellingen: "In een democratie werkt het economische systeem slecht", "Democratieën zijn besluiteloos en hebben te veel gekibbel" en "Democratieën zijn niet goed in het handhaven van orde" (Grassi et al., 2024; Grasso & Smith, 2022).

Kwalitatief

Het kwalitatieve onderzoek naar democratische gezindheid en steun voor democratie is beperkt. We kunnen hier daarom maar enkele voorbeelden geven. Nieuwelink (2016) interviewde jongeren onder meer over hun denkbeelden over verschillende democratiemodellen. Hij heeft tijdens interviews met leerlingen meerdere casussen besproken die te maken hebben met het nemen van besluiten. Tijdens de interviews werden vragen gesteld over de voorkeur van besluitvorming van een jongere als het gaat om het verzetten van een les, over het inperken van vrijheidsrechten door de meerderheid, en de voorkeur van jongeren over stellingen die gaan over vormen van besluitvorming (zoals: "Bij het nemen van een beslissing is het belangrijk om overeenstemming te vinden, zelfs als dat meer tijd kost"). De Groot (2013) interviewde jongeren onder andere over hun denkbeelden over pluraliteit. In interviews stelde ze vragen over hun opvattingen over diversiteit en het belang van leven in een pluralistische samenleving. De hoofdvraag betrof de waarde die leerlingen hechten aan pluralisme, met diversiteit als kernbegrip. Vervolg vragen gingen over wat goed of minder goed gaat in de samenleving, wie verantwoordelijk is voor diversiteitskwetsies, hun eigen rol in het bevorderen van diversiteit, evenals of ze eerder over hun positie in een pluralistische samenleving hadden nagedacht.

Er zijn ook kwalitatieve studies die zich meer hebben gericht op wat democratie voor jongeren in algemene zin betekent en of jongeren democratie steunen. Cheun et al. (2018) hebben bijvoorbeeld tijdens focusgroepen aan jongeren de algemene vraag gesteld: "Wat vind je van democratie?". Mielke (2021) heeft, naast algemene vragen over wat democratie voor jongeren

betekent, de vragen gesteld: “Wat denk jij dat de beste vorm van bestuur is? Als dat democratie is, waarom denk je dat dat een goede vorm is?”

Democratische waarden

Kwantitatief

Er zijn een aantal kwantitatieve onderzoeksinstrumenten gericht op democratische waarden, maar de bestaande instrumenten gaan (bijna) niet in op waarde-afwegingen die jongeren maken in bepaalde contexten. Hieronder beschrijven we eerst een studie gericht op botsende waarden en daarna gaan we specifiek in op drie waarden: gelijkheid, vrijheid en solidariteit. Het ADKS-onderzoek is een van de weinige onderzoeksprojecten die zich specifiek richten op botsende democratische waarden (Van Slageren et al., 2023). De onderzoekers hebben in hun vragenlijsten jongeren bij meerdere items gevraagd om een keuze te maken uit twee opties. Op die manier konden de auteurs in kaart brengen waar de waardenvoorkeuren van jongeren liggen. Jongeren moesten bijvoorbeeld aangeven of ze de voorkeur geven aan het uiten van hun mening, of liever anderen niet willen kwetsen. Een andere keuze is of de Nederlandse overheid altijd bij online berichten mag meelezen, of dat jongeren privacy belangrijker vinden.

Voor de waarde *gelijkheid* richt het ICCS-onderzoek zich op gelijke rechten voor verschillende groepen, zoals mannen, vrouwen en etnische groepen (Schulz et al., 2023). Daarbij geven jongeren antwoord op Likertschaal stellingen, zoals: “Mannen en vrouwen moeten gelijke kansen hebben om deel te nemen aan de regering” en “Alle etnische groepen moeten gelijke kansen hebben op goed onderwijs”. In het ADKS-onderzoek is een item gebruikt die is gerelateerd aan gelijkheid in stemrecht: “Wie vind jij dat er bij verkiezingen mogen stemmen?” met antwoordopties zoals “Alleen mensen die ouder zijn dan 18 jaar” en “Alleen mensen die belasting betalen in Nederland.” In onderzoek door Hoek (2023) is een meer algemeen gelijkheidsconstruct ontwikkeld, met stellingen zoals: “Alle mensen zijn gelijk, ook mensen die heel anders leven dan ik.” Daarnaast zijn er in Latijns-Amerikaans onderzoek items en constructen ontwikkeld die zich richten op gendergelijkheid, gelijkheid in nationaliteit en klassen-gelijkheid (Imhoff & Brussino, 2017; 2019). Deze auteurs hebben ook een schaal ontwikkeld die gelijkheid in meer algemene zin meet, met stellingen over dat gelijkheid voor alle groepen wenselijk is, dat er meer gelijkheid moet zijn tussen mensen en dat gelijkheid een nastrevenswaardig ideaal is. Tevens hebben deze auteurs een omgekeerd-gelijkheidsconstruct gemaakt, met stellingen over dat sommige groepen meer waard zijn dan andere en dat sommige groepen andere groepen mogen onderdrukken.

Naast schalen gericht op gelijkheid zijn er ook schalen die zich richten op *vrijheid*. Het ICCS-onderzoek heeft vrijheidsschalen ontwikkeld gericht op de houding van jongeren tegenover immigranten. Daarbij worden vragen gesteld zoals: “Immigranten die meerdere jaren in een land wonen moeten de mogelijkheid hebben om te stemmen bij verkiezingen”. Voor het ICCS-onderzoek zijn ook items ontwikkeld waarin jongeren aangeven in hoeverre zij een bepaald vrijheidsrecht goed of slecht vinden, zoals over de stelling “Mensen kunnen protesteren als zij vinden dat een wet oneerlijk is”. Quaranta (2020) heeft items ontwikkeld over het aanhangen van democratische vrijheidsrechten, zoals vrije verkiezingen, media en meningsuiting. Bijvoorbeeld het item: “Mensen moeten altijd de vrijheid hebben om de regering publiekelijk te bekritisieren”. Hoek (2023) heeft een construct ontwikkeld gericht op vrijheid van meningsuiting, met stellingen zoals: “Als je het niet eens bent met de regering, moet je dat kunnen zeggen.” Green et al. (2011) hebben een *support for civil liberties*-construct ontwikkeld, waarin items zijn opgenomen over het toestaan van openbare demonstraties, toespraken, boeken en bijeenkomsten, het belang hechten aan vrijheid boven orde en discipline, en over de rechten van minderheden. Šerek en Lomičová (2020) hebben items ontwikkeld die relateren aan vrijheidsrechten voor minderheden,

zoals de stelling: “Als de meeste burgers een bepaalde minderheid niet in het land willen, dan moet deze minderheid luisteren en vertrekken [omgekeerd gecodeerd].” Andere onderzoekers hebben ook omgekeerde-vrijheidsconstructen gemaakt, waarin de mate van het aanhangen van onvrijheid en autoritarisme wordt gemeten (Imhoff & Brussino, 2017; 2019; Quaranta, 2020; Šerek & Lomičová, 2020). Bij deze constructen geven jongeren antwoord op stellingen over de mate waarin zij het belangrijk vinden om onderdanig en gehoorzaam te zijn, en in hoeverre zij vinden dat rechten mogen worden beperkt voor het bevorderen van orde en veiligheid.

Tot slot zijn er enkele kwantitatieve instrumenten gericht op de waarde solidariteit. Het aantal hiervan is echter beperkt. Neufeld et al. (2019) hebben politieke solidariteit gemeten via een construct met items die verschillende omschrijvingen van ‘outgroups’ behandelen, zoals vluchtelingen en transgenders. Deelnemers aan dat onderzoek kregen verschillende stellingen over deze outgroups, zoals: “Ik ben solidair met [outgroup]” en “Alle burgers moeten beter worden geïnformeerd over de manier waarop [outgroup] door beleid wordt benadeeld.” Helve (2023) heeft een aantal items ontwikkeld die gericht zijn op zowel nationale als internationale solidariteit, bijvoorbeeld: “Onze levensstandaard is zo hoog dat we de middelen hebben om te zorgen voor de zieken en andere mensen die het slecht hebben.” Torbjörnsson & Molin (2014) hebben een solidariteitsinstrument ontwikkeld dat gericht is op verschillende aspecten van solidariteit, zoals duurzaamheid, solidariteit met mensen in het buitenland en solidariteit met minderbedeelden. Zij gebruikten bijvoorbeeld de stelling: “Iedereen is evenveel waard; daarom moeten we uit solidariteit diegenen steunen die leven onder onmenselijke omstandigheden.” Bij al deze instrumenten valt op dat de vragen gericht zijn op de mate waarin jongeren solidair zijn met anderen, maar niet op in hoeverre zij solidariteit beschouwen als een democratisch-ideologische waarde.

Kwalitatief

Kwalitatief onderzoek naar democratische waarden heeft zich allereerst gericht op hoe jongeren waarden in algemene zin bekijken. O'Mahony (2009) deed bijvoorbeeld onderzoek naar wat jongeren zelf zien als fundamentele democratische waarden. Tijdens interviews (in tweetallen) werd gevraagd wat de jongeren verstaan onder de fundamentele waarden van de democratie en hoe zij aan hun ideeën over deze waarden komen. Kubow & Berlin (2013) onderzochten in Zuid-Afrika welke waarden jongeren belangrijk vinden voor een democratie. Tijdens interviews werd de vraag gesteld: “Welke waarden of vaardigheden zijn nodig om succesvol te zijn in de democratie van Zuid-Afrika?” Vaessen et al. (2022) richtten zich op botsende democratische waarden. Tijdens interviews werden aan jongeren cases voorgelegd, waarbij vragen werden gesteld over wat jongeren belangrijk vinden in deze scenario's. Tevens werden er vragen gesteld over wat jongeren belangrijk vinden als er iets zou veranderen in het scenario.

Andere kwalitatieve studies hebben zich meer gericht op specifieke waarden. Zo is er een aantal studies uitgevoerd waarbij de waarde *gelijkheid* is onderzocht. Studies hebben zich gericht op gelijkheid in het algemeen, op politieke gelijkheidsrechten en op gelijkheid in specifieke contexten zoals gender, seksualiteit en religie (bijv. Berglas et al., 2014; Hooghe et al., 2010; Niemi et al., 2019; Walter et al., 2013). Bij hoofdstuk 3 (Omgaan met verschillen) gaan we meer in op het in kaart brengen van gelijkheidswaarden in specifieke contexten (gender, religie enzovoorts). Hier geven we een voorbeeld dat zich richt op politieke gelijkheidsrechten (Walter et al., 2013). Deze studie heeft zich gericht op de ideeën van jongeren over gelijkheid in stemrecht. Tijdens focusgroepen werden aan jongeren acht fictieve personages gepresenteerd (c.q. vignetten). Vervolgens werd gevraagd of elk van deze personages zou moeten mogen stemmen bij de nationale verkiezingen. Als de jongeren vonden van niet, werd hen gevraagd wat deze personages zou kunnen veranderen om stemrecht te verkrijgen.

De hoeveelheid studies gericht op de waarden vrijheid en solidariteit onder jongeren is tot ons weten beperkt. Er zijn echter enkele voorbeelden. Van Vollenhoven (2015) onderzocht wat vrijheid van meningsuiting (en andere waarden/rechten) voor jongeren betekent. Dit onderzoek werd uitgevoerd met behulp van focusgroepen. De gesprekken in de focusgroepen waren gebaseerd op een vignette over vrijheid van meningsuiting, die echter niet online beschikbaar is. Torbjörnsson en Molin (2015) onderzochten wat solidariteit betekent voor jongeren in de context van toekomstgericht denken en duurzaamheid. Zij vroegen jongeren welke omstandigheden en contexten zij associëren met solidariteit. Concrete vragen die werden gesteld, omvatten onder andere: “Wat is solidariteit?”, “Welke contexten associeer je met solidariteit?” en “Wat kan ons [mensen] ertoe brengen solidariteit te tonen?”

Kennis over democratie en politiek

Kwantitatief

Democratische kennis wordt op een kwantitatieve manier vaak op twee manieren gemeten, via het meten van objectieve kennis en het meten van subjectieve kennis. Beide manieren van meten richten zich echter vooral op politiek-institutionele kennis en veel minder op kennis en inzichten over een veerkrachtige democratische gezindheid, zoals op verschillende democratiemodellen.

Objectieve kennis wordt vaak onderzocht op de lagere niveaus van Bloom's taxonomie, zoals het onthouden en begrijpen van informatie. Dit wordt in kaart gebracht via zowel open als gesloten vragen. Flanagan et al. (2005) hebben in een vragenlijst de volgende open vraag gesteld: “Mensen hebben verschillende ideeën over wat het betekent voor een samenleving om een democratie te zijn. Wat betekent democratie voor jou, in je eigen woorden?”. Vervolgens hebben de auteurs de ingevulde antwoorden van leerlingen gecodeerd en gebruikt in grootschalige kwantitatieve data-analyse. Andere auteurs maakten gebruik van gesloten meerkeuzevragen met één correct antwoord, of via een open antwoord veld waar de leerling een juist antwoord moet invullen op een kennisvraag. De vragen die aan jongeren werden gesteld zijn zeer uiteenlopend. Deze kunnen bijvoorbeeld gaan over democratische principes, zoals de scheiding der machten, het wetgevingsproces en politieke ideologieën (Claassen & Monson, 2015; Albert & Ginn, 2019; Green et al., 2011; Kropf et al., 2019; McIntosh et al., 2010; Mulder et al., 2022; Oberle & Leunig, 2016; Owen, 2015; Schulz et al., 2023; Van Slageren et al., 2023). Daarnaast richten veel meetconstructen zich op kennis over de politieke actualiteit, zoals wie er premier/president is, wie de meerderheid heeft in het hoger- of lagerhuis en welke positie bepaalde politieke figuren bekleden (Anson, 2017; Albert & Ginn, 2019; Claassen & Monson, 2015; Easterday, 2017; Fuks, 2014; Ganzler, 2010; Gershtenson, 2010; McIntosh et al., 2010; Persson et al., 2019; Rankin, 2010; Van Slageren et al., 2023; Vercellotti & Matto, 2010). Het is hierbij van belang op te merken dat veel vragen in meetinstrumenten gaan over politieke en democratische kenmerken van een specifiek land en dus niet direct kunnen worden gebruikt in de Nederlandse context.

Objectieve kennis wordt soms ook onderzocht op een hoger niveau van Bloom's taxonomie, namelijk het toepassen van kennis. Parker et al. (2015) hebben een instrument ontwikkeld waarbij jongeren een scenario lezen, gebaseerd op actuele gebeurtenissen, en moeten denken vanuit de rol van een congreslid of een belangenorganisatie. Ze gebruiken kennis die ze hebben opgedaan tijdens lessen om een actieplan voor het vraagstuk op te stellen en dit te onderbouwen met argumenten uit de lessen. De niveaus van Bloom's taxonomie die boven het niveau van toepassen liggen, zoals analyseren, evalueren en creëren, worden voor zover wij weten nog niet op een kwantitatieve manier onderzocht binnen de context van democratieonderwijs.

Subjectieve kennis wordt vaak gemeten via vaak Likert-schaal stellingen, waarop jongeren aangeven in welke mate zij denken iets van politiek en democratie te weten. Dit gaat bijvoorbeeld

over of zij het wetgevingsproces goed begrijpen, weten wie er vertegenwoordigd zijn in bepaalde instituties (bijv. het lager- of hogerhuis), weten hoe een bepaald instituut werkt (bijv. de Europese Unie) en weten welke politiek-maatschappelijke vraagstukken er spelen (Byrd, et al., 2012; Levy, 2018; Mariani & Glenn, 2014; Oberle & Leunig, 2016).

Kwalitatief

Er zijn verschillende kwalitatieve studies uitgevoerd naar de kennis van jongeren over democratie. Deze onderzoeken richten zich vaak op de persoonlijke betekenis van democratie voor jongeren en wat zij precies weten over dit concept. Ze gaan doorgaans dieper in op de betekenis van democratie dan veel kwantitatieve studies, die vaak een politiek-institutionele benadering hanteren. Bovendien besteden deze kwalitatieve studies aandacht aan de hogere niveaus van Bloom's taxonomie, zoals evalueren en analyseren. De Groot (2013) onderzocht wat Nederlandse jongeren in het voortgezet onderwijs beschouwen als democratie en in hoeverre dat overeenkomt met een *thick conception* van democratie. De Groot omschreef zo'n conceptualisering als: democratie zien als een politiek systeem in werking, een democratische cultuur met burgers die wederzijds respect hebben en gelijkheid nastreven, en burgers die samen de samenleving vormgeven en machtsstructuren bevragen. Tijdens het onderzoek werden jongeren geïnterviewd en namen zij deel aan focusgroepen. Daarbij werden vragen gesteld over onder andere: wat democratie voor hen betekent, wanneer de democratie in gevaar is, welke verantwoordelijkheden burgers in een democratie hebben en of democratie ook te maken heeft met hoe mensen met elkaar omgaan in het dagelijkse leven.

Andere kwalitatieve studies richtten zich op de betekenis van democratie volgens jongeren in hun eigen land, welke kenmerken democratie heeft, of ze democratie al dan niet waarderen en welke problematische aspecten zij zien (Arensmeier, 2010; Gillman, 2017; Mathé, 2016). Tijdens dergelijk onderzoek worden vaak interviews of focusgroepen gehouden waarbij vragen worden gesteld zoals: “Als ik het woord ‘democratie’ noem, wat denk je dat het betekent, of zou moeten betekenen?” Ook kunnen vragen worden gesteld over argumenten voor en tegen democratie en over mogelijke problemen met democratie. In een onderzoek uit Singapore door Osterberg-Kaufmann & Teo (2022) werd tijdens interviews gebruik gemaakt van de Repertory Grid-methode, een onderzoeksinstrument dat helpt bij het ontdekken van hoe mensen verschillende concepten organiseren. Dit instrument is zowel kwalitatief als kwantitatief inzetbaar. Met dit instrument werd aan jongeren gevraagd om verschillende onderdelen van democratie, zoals stemrecht, burgerrechten en gelijkheid, met elkaar te vergelijken en te ordenen. Tijdens interviews werd dieper ingegaan op wat democratie voor jongeren betekent, waardoor de onderzoekers een completer beeld kregen van hoe jongeren democratie begrijpen.

Omgaan met verschillende perspectieven

Kwantitatief

Omgaan met verschillen wordt op uiteenlopende manieren in kaart gebracht (zie ook hoofdstuk 3). We gaan hieronder in op meetinstrumenten over houdingen en vaardigheden voor het in kaart brengen van omgaan met verschillen. Meerdere onderzoekers hebben zich gericht op de houdingscomponent ‘tolerantie’ via losse items en meetconstructen. Bijvoorbeeld, tolerantie tegenover mensen met verschillende religies en het tolereren van de ‘minst favoriete groep’ (*least-liked group*) (Claassen & Monson, 2015; Fuks, 2014; Lester & Roberts, 2011). Bij de minst favoriete groep tolerantiemaat wordt de respondent eerst gevraagd uit een lijst met groepen te kiezen welke hij of zij het minst preferiert. Vervolgens wordt gevraagd in hoeverre de respondent vindt dat die groep bepaalde dingen mag doen, zoals lesgeven, deelnemen aan verkiezingen en in het

openbaar spreken. Er zijn ook meetconstructen specifiek gericht op etniciteit, met vragen over in hoeverre een jongere het acceptabel vindt om bijvoorbeeld een goede vriend of familielid van een andere etniciteit te hebben (McIntosh et al., 2010). Ook is er een manier van tolerantie meten door middel van het gebruik van vignetten in vragenlijsten. Al Sadi en Basit (2017) hebben vignetten ontwikkeld waarin religieuze jongeren via een Likertschaal werd gevraagd naar hun tolerantie. De vignetten gingen bijvoorbeeld over het tonen van affectie in het openbaar in een context waarin dat als ongepast wordt gezien, en segregatie tussen mannen en vrouwen. Tot slot is er een één-item manier van tolerantie meten, waarbij wordt gevraagd in hoeverre de jongere denkt een tolerant persoon te zijn of in hoeverre een jongere het belangrijk vindt om andermans mening te respecteren (Ganzler, 2010; Hoek, 2023).

Er zijn ook schalen die zich richten op de manier waarop jongeren in de praktijk omgaan met verschillende perspectieven. Daarbij geven jongeren antwoord op stellingen over in hoeverre ze met mensen met een ander perspectief willen praten, in hoeverre ze openstaan voor andere meningen, in hoeverre ze openstaan om hun eigen mening bij te stellen, het belangrijk vinden om naar verschillende kanten van een verhaal te luisteren en over de overtuiging dat er verschillende oplossingen zijn voor ethische dilemma's (bijv. Ganzler, 2010; Gunnarsson et al., 2018; Hoek, 2023; Levy et al., 2019; Schutte et al., 2018). Een variant op dergelijke constructen richt zich op de manier waarop jongeren vinden dat er verschillende perspectieven in de klas naar voren moeten komen. Ganzler (2010) gebruikte bijvoorbeeld een construct met items over dat iedereen in de klas iets te zeggen mag hebben en dat er verschillende meningen naar voren zouden moeten komen tijdens een (klassen)discussie.

Als het gaat om omgaan met verschillende perspectieven in de praktijk, zijn er ook manieren waarop vaardigheden worden gemeten. Dit gaat vaak in op interactie- en samenwerkingsvaardigheden. Items en meetconstructen hieromtrent richten zich bijvoorbeeld op de mate waarin jongeren deelnemen aan discussies, naar anderen luisteren, kunnen omgaan met conflicten, andere perspectieven in overweging nemen bij een besluit en compromissen kunnen vinden (Anson, 2017; Bardwell, 2011; Ganzler, 2010; Langfield, 2016; Mariani & Glenn, 2014; Schutte, 2018). Dergelijke vaardigheden kunnen ook kwantitatief worden gemeten door bijvoorbeeld te observeren hoe actief jongeren deelnemen aan discussies in de klas (Lin et al., 2015).

Kwalitatief

Er zijn verschillende kwalitatieve studies uitgevoerd om te onderzoeken hoe jongeren omgaan met verschillen. Dergelijk onderzoek heeft zich gericht op hoe jongeren kijken naar groepen waarmee ze het niet eens zijn en hun tolerantie (bijv. Edling, 2012; Nieuwelink et al., 2016; Mulya & Atimodo, 2019; Pilkington, 2015). In deze studies wordt de manier waarop jongeren met verschillen omgaan echter niet altijd expliciet bevraagd en de gebruikte meetinstrumenten zijn soms onduidelijk of niet toegelicht, met enkele uitzonderingen. Het onderzoek van Mulya en Atimodo (2019) richtte zich op de tolerantie van leerlingen en werd onderzocht via een discoursanalyse. Leerlingen van verschillende religies werkten samen aan een korte film over tolerantie en reflecteerden op de rol ervan binnen hun eigen religies. De onderzoekers analyseerden de films om de logica, denkpatronen en discoursen over religie te onderzoeken die de keuzes van de leerlingen beïnvloedden. Nieuwelink et al., (2016) onderzochten de denkbeelden van jongeren over groepen waar ze afkeur van hebben. Tijdens semigestructureerd interviews werd aan jongeren gevraagd om uit een lijst een groep te selecteren waarvan ze afkeur van hebben (bijvoorbeeld atheïsten, religieuze fundamentalisten, nationalisten). Vervolgens werd hen gevraagd hun mening te geven over de mate waarin deze groepen de mogelijkheid zouden moeten hebben om hun standpunten publiekelijk te uiten. Daarna werd met de jongere in gesprek gegaan over een situatie waarin deze

groepen opvattingen zouden formuleren die de gevoelens van andere burgers zouden kwetsen, en welke oplossing de jongere in dergelijke situaties de voorkeur zou geven.

Politieke betrokkenheid

Kwantitatief

Politieke betrokkenheid wordt op verschillende manieren gemeten, zowel door houdingen als door zelfinschatting van vaardigheden. De kenniscomponent over politieke betrokkenheid is hierboven opgenomen bij sub-paragraaf 2.5.3. ('Kennis over democratie en politiek'). Houdingsmetingen over politieke betrokkenheid richten zich bijvoorbeeld op de vraag: "Hoe geïnteresseerd ben je in politiek?" (Bachen et al., 2015; Feezell, 2019; Levy et al., 2015; Persson et al., 2019). Dit kan ook betrekking hebben op specifieke politieke activiteiten, zoals interesse in verkiezingen (Lin et al., 2015; Levy et al., 2015; Levy et al., 2019). Ook wordt gemeten hoe interessant leerlingen het vinden om over politiek te praten (Andolina & Conklin, 2018; Ganzler, 2010). Andere houdingsmetingen peilen hoe belangrijk iemand politieke invloed vindt (Krings et al., 2015) en in hoeverre men politieke betrokkenheid als een belangrijke waarde beschouwt (Esaïasson & Persson, 2014).

Zelfinschatting van vaardigheden wordt gemeten met items en schalen over zowel electorale als niet-electrale handelingen. Meetinstrumenten voor electorale handelingen richten zich op toekomstige of eerdere handelingen van jongeren, zoals stemmen/stembereidheid, informatie verzamelen over politieke partijen of kandidaten, lid worden van een politieke partij, geld doneren aan een politieke partij en werken of vrijwilligerswerk doen voor een politieke campagne (Andersson, 2015; Anson, 2015; Albert & Ginn, 2019; Blevins et al., 2016; Claassen & Monson, 2015; Nelsen, 2019; Lee et al., 2019; Kropf et al., 2019; Sant & Davies, 2019; Schulz et al., 2023; Van Slageren et al., 2023). Meetinstrumenten voor niet-electrale handelingen richten zich op activiteiten zoals boycotten, politiek nieuws volgen, deelnemen aan demonstraties, contact opnemen met overheidsfunctionarissen, petitie ondertekenen, online berichten over politiek schrijven, brieven aan redacties sturen, praten over politiek, of politieke berichten delen op sociale media (Albert & Ginn, 2019; Blevins et al., 2016; Nelsen, 2019; Claassen & Monson, 2015; Imhoff & Brussino, 2015; Sant & Davies, 2019; Schulz et al., 2023; Schutte et al., 2018; Young et al., 2019).

Kwalitatief

Er is een breed scala aan kwalitatief onderzoek gedaan naar de politieke betrokkenheid van jongeren. Studies hebben zich gericht op de politieke ervaringen van jongeren en de redenen voor hun betrokkenheid of gebrek daaraan. De kwalitatieve meetinstrumenten die in deze studies zijn gebruikt, zijn soms niet online beschikbaar (bijv. Cammaerts et al., 2014; Gordon & Taft, 2011). Hoewel auteurs aangeven dat focusgroepen of interviews zijn uitgevoerd om jongeren te bevragen over hun politieke betrokkenheid, worden de meetinstrumenten niet toegelicht of toegevoegd aan de bijlagen. De afwezigheid van gedetailleerde meetinstrumenten kan samenhangen met de specifieke onderzoeksmethoden van de auteurs, zoals grounded theory (bijv. Ng, 2014). Hieronder bespreken we een aantal onderzoeken waarbij de gebruikte meetinstrumenten wel worden vermeld en toegelicht.

Pontes et al. (2018) voerden focusgroepen uit om te onderzoeken wat politieke betrokkenheid betekent voor jongeren en welke handelingen zij als politiek betrokken beschouwen. Ze startten met een algemene vraag over het belang van politieke betrokkenheid, gevolgd door specifieke vragen over de ervaringen van de jongeren. Ook toonden ze actuele nieuwsafbeeldingen, waarna jongeren noteerden wat zij als politieke betrokkenheid zagen. Ten slotte selecteerden jongeren de 20 belangrijkste politieke activiteiten uit een lijst van 100 en bespraken deze keuzes. Ballard (2014) heeft onderzocht wat jongeren motiveert om politiek

betrokken te zijn door gebruik te maken van semigestructureerde interviews. Voor dit onderzoek was een aantal specifieke vragen relevant, waaronder: “Bij welke politieke activiteiten ben je momenteel betrokken?”, “Is er iets op jouw school waarvan jij vindt dat het moet veranderen?” en “Zie jij voor jezelf de mogelijkheid daar iets aan te doen?”. Vervolgens werd aan de jongeren gevraagd hoe en waarom ze zich bij deze activiteiten betrokken voelden.

Politiek zelfvertrouwen

Kwantitatief

Intern en extern politiek zelfvertrouwen worden op uiteenlopende manieren en vaak los van elkaar gemeten. Intern politiek zelfvertrouwen wordt gemeten als zelfinschatting van vaardigheden via losse items en meetconstructen over bijvoorbeeld het gevoel dat jongeren hebben dat ze bekwaam zijn om deel te nemen aan de politiek, dat ze politiek goed begrijpen, dat ze goed geïnformeerd zijn over politiek, dat ze goed argumenten kunnen vinden om te praten over politiek en dat ze zelfverzekerd zijn in het praten over politiek (bijv. Andersson, 2015; Centellas & Rosenblatt, 2012; Gershtenson, 2010; Levy et al., 2015; Matthews & Hullinger, 2019; Mariani & Glenn, 2014; Schulz et al., 2023; Van Slageren et al., 2023; Vercellotti & Matto, 2010). Hierbij wordt soms een onderscheid gemaakt tussen kennisgericht intern zelfvertrouwen, gericht op het kunnen begrijpen van politiek (wat wij hierboven behandelen onder *subjectieve kennis*) en vaardighedengericht intern zelfvertrouwen, gericht op het handelen om invloed uit te oefenen op politiek (Levy, 2018). Een variant op vaardighedengericht intern zelfvertrouwen is het *civic competence*-construct, waarin aan jongeren wordt gevraagd of ze zelf een politiek-maatschappelijk vraagstuk kunnen oplossen door bijvoorbeeld zelf een plan op te stellen, andere mensen te overtuigen dit vraagstuk relevant te vinden en mensen te vinden om te helpen met het oplossen van het vraagstuk (LeCompte et al., 2020; Blevins et al., 2016).

Een aanverwante manier om intern politiek zelfvertrouwen te meten is door te vragen naar politieke ambitie. Van Slageren et al. (2023) doen dit met de stelling: “Het lijkt mij leuk om... in de politiek te werken/ burgemeester te worden/ rechter te worden”. Hoewel schalen over intern politiek zelfvertrouwen zich vooral richten op de politiek en maatschappij buiten school, zijn er ook onderzoekers die items gebruiken die zich richten op jongeren binnen de school. Ozer & Douglas (2013) hebben een *social-political behaviour*-construct ontwikkeld met stellingen over of een leerling weet hoe schoolregels en beleid worden gemaakt en of de leerling zelf informatie kan verzamelen over een vraagstuk op school (in de schaal worden deze items gecombineerd met stellingen over vraagstukken buiten de school).

Extern politiek zelfvertrouwen wordt gemeten als houding via losse items en constructen over of vertegenwoordigers en gezagsdragers geven om mensen zoals de jongere, of gekozen vertegenwoordigers bereid zijn vraagstukken op te lossen, of een jongere (via vertegenwoordigers) beleid kan beïnvloeden, of de overheid luistert naar de burgers, of burgers via stemmen invloed kunnen hebben en of de politieke macht bij de burgers ligt (Levy, 2011; Levy, 2018; Levy et al., 2015; Matthews & Hullinger, 2019; Sant & Davies, 2019; Van Slageren et al., 2023). Dergelijke schalen kunnen over politiek en vertegenwoordigers in het algemeen gaan, of zich richten op specifieke instituties, zoals de Europese Unie (bijv. Oberle & Leunig, 2016). Een andere manier om extern politiek zelfvertrouwen te meten is via een omgekeerde methode, zoals een politieke cynisme- of politieke vervreemdingschaal, die zich richt op of jongeren het idee hebben dat vertegenwoordigers niet om hen geven, het gevoel dat jongeren niets te zeggen hebben en dat

jongeren een gebrek aan macht ervaren (bijv. Claassen & Monson, 2015; Crawford, 2010). Net als bij intern zelfvertrouwen hebben Ozer & Douglas (2013) ook schoolgerichte items ontwikkeld voor extern zelfvertrouwen, die zij hebben geïncorporeerd in hun *perceived control*-construct. Dit instrument richt zich bijvoorbeeld op of er een leerlingenraad aanwezig is en of de school andere mogelijkheden aanbiedt om leerling invloed te laten hebben op school (in de schaal worden deze items gecombineerd met stellingen over vraagstukken buiten de school).

Kwalitatief

Er zijn verschillende internationale kwalitatieve studies gericht op politiek zelfvertrouwen. De Groot (2013) onderzocht welke betekenis politiek zelfvertrouwen heeft voor jongeren in het voorgezet onderwijs, met een specifieke focus op het narratief dat jongeren over hun politiek zelfvertrouwen hebben. Tijdens focusgroepen en interviews werden vragen gesteld over hun deelname aan politieke en maatschappelijke activiteiten, de redenen waarom zij deze activiteiten wel of niet belangrijk vinden, hun overtuiging dat zij een verschil kunnen maken en of zij denken dat de overheid naar hen luistert.

Bastedo (2015) onderzocht de factoren die van invloed zijn op de politieke betrokkenheid van jongeren, waarbij zowel intern als extern zelfvertrouwen aan bod kwamen. In focusgroepen werd onder andere gevraagd hoe jongeren denken dat ze via de politiek iets kunnen bereiken, of ze politiek moeilijk of makkelijk vinden, of ze zich gehoord voelen door de politiek en de kwaliteit van politieke vertegenwoordiging. Voorbeelden van vragen waren: “Andere mensen met wie we spraken voelden dat ze niet gehoord zouden worden door de politiek en daarom namen ze niet deel. Ben je het daarmee eens? Wat denk je dat er zou gebeuren als je zou vragen om iets te veranderen?”

Walsh et al. (2017) onderzochten hoe jongeren hun vermogen ervaren om de samenleving te beïnvloeden. Hiervoor werden twee focusgroepen gehouden met jongeren. De jongeren moesten uit een lijst van vijftien politieke kwesties (zoals milieu en discriminatie) drie of meer kwesties selecteren en deze rangschikken op basis van prioriteit. Vervolgens plaatsten zij zichzelf in kwadranten die hun vermogen om invloed uit te oefenen op deze kwesties weerspiegelden. De deelnemers identificeerden ook het bestuursniveau (lokaal, nationaal, mondiaal) waarin zij dachten de meeste invloed te kunnen uitoefenen. Tot slot bespraken ze de belangrijkste barrières en mogelijke versterkers die bijdragen aan de invloed die zij als burgers kunnen hebben.

Samenvattend

Competentie	Kwantitatief	Kwalitatief
Democratische gezindheid/ belang hechten aan democratie	Er zijn slechts een beperkt aantal kwantitatieve studies die de componenten van een ‘veerkrachtige democratische gezindheid’ onderzoeken, terwijl zij zich vaak richten op de algemene steun van jongeren voor democratie.	Het aantal kwalitatieve meetinstrumenten voor democratische gezindheid is beperkt, met enkele voorbeelden zoals interviews over de denkbeelden van jongeren over democratiemodellen en pluraliteit.
Democratische waarden	Verschillende kwantitatieve instrumenten (Likertschalen) voor waarden richten zich vaak op vrijheid en gelijkheid, terwijl er slechts een beperkt aantal zijn dat zich richt op solidariteit; ook richten zij zich vaak niet op botsende democratische waarden.	Kwalitatieve studies hebben zich gefocust op hoe jongeren specifieke democratische waarden begrijpen en interpreteren, met name gericht op gelijkheid, en er zijn slechts een paar studies die gericht zijn op vrijheid en solidariteit.
Kennis over politiek en democratie	Kwantitatieve instrumenten voor objectieve kennis (meerkeuze- en open vragen) en subjectieve kennis (Likertschalen) richten zich vaak op lagere niveaus van Bloom’s taxonomie, op politiek-institutionele aspecten, en minder op veerkrachtige democratische gezindheid.	Kwalitatieve studies richten zich vaak op de persoonlijke betekenis van democratie voor jongeren en onderzoeken hogere niveaus van Bloom’s taxonomie, zoals evalueren en analyseren.
Omgaan met verschillende perspectieven	Kwantitatieve metingen van het omgaan met verschillen richten zich zowel op het in kaart brengen van houdingen (zoals tolerantie) als op vaardigheden (zoals samenwerken), via vignetten en Likert-schaalstellingen.	Kwalitatief onderzoek richt zich op de tolerantie van jongeren en hun opvattingen over groepen waarmee zij het niet eens zijn, bijvoorbeeld via semigestructureerde interviews en discoursanalyses van schoolwerk dat door leerlingen is gemaakt.

Competentie	Kwantitatief	Kwalitatief
Politieke betrokkenheid	Politieke betrokkenheid wordt kwantitatief gemeten via houdingen (zoals politieke interesse) en zelfinschatting van vaardigheden (zoals stemintentie, demonstreren en discussies voeren), vaak met behulp van Likertschaalstellingen.	Kwalitatief onderzoek richt zich op de politieke ervaringen van jongeren, wat politieke betrokkenheid voor hen betekent en hun redenen voor betrokkenheid of het gebrek daaraan.
Politiek zelfvertrouwen	Politiek zelfvertrouwen wordt kwantitatief gemeten via Likertschaalstellingen, waarbij intern en extern zelfvertrouwen vaak los van elkaar worden gemeten.	Kwalitatief onderzoek naar politiek zelfvertrouwen wordt vaak gedaan via focusgroepen en interviews die de persoonlijke betekenis van politiek zelfvertrouwen voor jongeren verkennen en richt zich daarbij op verschillende facetten, zoals het gevoel gehoord te worden door de politiek en de overtuiging dat men een verschil kan maken.

Diversiteit: Omgaan met verschil en verschillend zijn

Willemijn Rinnooy Kan

Introductie: belang van leren omgaan met verschil en verschillend zijn

In de samenleving zien we op dagelijkse basis dat omgaan met onderlinge verschillen een complexe uitdaging kan zijn. Een beperkt vermogen van burgers om met onderlinge verschillen om te kunnen gaan (Andriessen et al., 2020; Vermeij & Vonk, 2023) hangt samen met intolerantie, polarisatie en discriminatie. Het navigeren tussen, en soms overbruggen van, onderlinge verschillen is een cruciaal het adresseren van maatschappelijke vraagstukken. Daarbij gaat leren omgaan met verschil en verschillend zijn ook nadrukkelijk over de relatie tussen verschil en ongelijkheid. Wanneer we kijken naar Heater's kubus van burgerschap (2003) heeft dit domein vooral betrekking op: identiteit (wie ben ik en wat vind ik belangrijk?) en op politiek en sociaal (hoe moet ik omgaan met anderen, hun rechten en onderlinge machtsverhoudingen?).

In de nieuwe wettelijke opdracht voor burgerschapsonderwijs (2021), voor po en vo, wordt het belang benadrukt van 'kennis over en respect voor' een breed scala aan maatschappelijk relevante verschillen als afkomst, seksuele oriëntatie en levensbeschouwing. Ook in de nieuwe conceptkerndoelen burgerschap voor po/vo wordt 'diversiteit' expliciet genoemd als aandachtsthema.

1. Wat is 'leren omgaan met verschil'?

Leren omgaan met verschil heeft in essentie op twee manieren betekenis: (1) onze voorkeur voor mensen die op ons lijken en (2) de samenhang tussen verschil en ongelijkheid. De eerste manier hangt samen met het gegeven dat mensen vanaf heel jonge leeftijd een voorkeur hebben voor diegenen die op hen lijken, hun *ingroups* (Patterson & Bigler, 2006; Helwig, 2022). Toch zullen mensen zich moeten leren handhaven in een wereld vol anderen die van hen verschillen, leden van hun *outgroups*. In essentie gaat leren omgaan met verschil over het proces waarlangs kinderen zich leren verhouden tot deze leden van hun *outgroups*. Dat is niet altijd gemakkelijk en vraagt om specifieke vaardigheden, kennis en houdingen. Temeer omdat kinderen dit moeten leren in een wereld waarin mensen een ongelijke sociale status hebben, de tweede manier waarop leren omgaan met verschil betekenis heeft. De ongelijkheid die daarmee gepaard gaat internaliseren kinderen al op jonge leeftijd als 'normaal'. Het beroemde, en vaak herhaalde, poppenexperiment illustreert dit: kleuters van alle achtergronden hebben een voorkeur voor of schrijven meer positieve kenmerken toe aan witte poppen, ook als die dus niet op henzelf lijken. De maatschappelijke hogere sociale status van witte medeburgers hebben zij op dat moment al geïnternaliseerd (bijv. Gibson et al. 2015). Hoe kinderen zich leren verhouden tot leden van hun *outgroups* vraagt dus ook expliciet aandacht voor de maatschappelijke context waarin dit gebeurt. Of anders gezegd: ook jonge kinderen worden al beïnvloed door de manier waarop verschil en ongelijkheid in de samenleving samenhangen. Het vormgeven van onderwijs over leren omgaan met verschillen en verschillend zijn, vraagt dus al vanaf jonge leeftijd om aandacht voor beide dimensies: je verhouden tot 'de ander' en je verhouden tot de manier waarop verschil en ongelijkheid samenhangen.

Samenvattend

- Leren omgaan met verschil vraagt aandacht vanaf het begin van de basisschool.
- Leren omgaan met verschil gaat zowel over de relatie van de leerling met 'de ander', als over de maatschappelijke context waarin verschillend zijn samenhangt met ongelijkheid tussen groepen.

2. Doel van onderwijs in het kader van leren over omgaan met verschil

Er zijn verschillende ideeën zijn over hoe dit thema inhoud zou moeten krijgen binnen de onderwijscontext; ook dit kernconcept van burgerschap is omstreden. Afhankelijk van het beoogde doel kunnen relevante praktijken en gerelateerde leerlinguitkomsten worden geïdentificeerd. In deze paragraaf zullen eerst twee verschillende perspectieven op het doel van leren omgaan met verschil worden verkend: het eerste perspectief gericht op tolerantie, het verdragen van 'de ander', en het tweede gericht op sociale rechtvaardigheid, waarbij het je inzetten voor een rechtvaardige behandeling van 'de ander' centraal staat. Deze perspectieven vormen twee polen, die gezamenlijk zicht geven op de bandbreedte waarlangs burgerschapsonderwijs rondom het thema 'omgaan met verschil' inhoud kan krijgen. Nadat deze twee perspectieven zijn verkend zullen bijpassende praktijken en gerelateerde uitkomsten worden uitgewerkt.

Omgaan met verschil: van verdragen tot inzetten voor verandering

Zowel in de wettekst als de concept kerndoelen is het taalgebruik rondom het leren omgaan met verschil breed interpreteerbaar. Centraal staan steeds de begrippen 'kennis over en respect voor' in relatie tot een breed scala aan maatschappelijk relevante verschillen als: etnisch-culturele achtergrond, seksuele oriëntatie en levensbeschouwing.

Kennis over verschillen

Op het eerste gezicht lijkt kennis over verschillen misschien een relatief overzichtelijke ambitie in combinatie met de gespecificeerde relevante verschillen. Het gaat hierbij om: "het bijbrengen van kennis over en respect voor verschillen in godsdienst, levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid alsmede de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden" (OCW, 2021). Onderwijs over verschillende religies, politieke opvattingen en etnisch-culturele achtergrond zit op dit moment ook in de anno 2024 geldende kerndoelen. Bijvoorbeeld onder 'mens en samenleving', kerndoel 38: *"De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen (...)"*. Verder speelt op de achtergrond bij het leren omgaan met verschil het belang van kennis over de altijd aanwezige pluriformiteit, zowel historisch in Nederland als in de huidige samenleving. Verschil kent vele verschijningsvormen en heeft op verschillende manieren invloed, maar is overal in de samenleving aanwezig. Wanneer het bevorderen van tolerantie het doel is, zou kennis gericht op het verdragen van 'ander' zich misschien kunnen beperken tot een zeker bewustzijn van zijn, haar of diens bestaan en geschiedenis. Wanneer kennis hoofdzakelijk wordt begrepen in het kader van socialisatie in en kwalificatie voor participatie in de bestaande samenleving is de vraag vooral: wat moeten leerlingen precies leren over deze verschillen en wanneer moeten ze dat leren?

Maar wat als kennis over of van 'de ander' geldt, is niet onomstreden. Wanneer het doel van leren omgaan met verschil meer richting het nastreven van sociale rechtvaardigheid beweegt, het je actief inzetten voor verandering, verschuift de aandacht ook naar de gebruikte

bronnen, perspectieven en discoursen. De benadering van multicultureel onderwijs (Banks, 2015), dat zich in het bijzonder richt op de relatie tussen culturele verschillen en maatschappelijk ongelijkheid, gaat onder andere over dit vraagstuk van kennis. Het perspectief omvat verschillende aandachtspunten, maar begint met het belang van het integreren van perspectieven van leden uit gemarginaliseerde groepen in de samenleving. Daarnaast vraagt deze aanpak ook aandacht voor het proces waarlangs kennis wordt geconstrueerd: welke bronnen worden gebruikt en welke worden buiten beschouwing gelaten? Ter illustratie: in het onderwijs over het slavernijverleden van Nederland, is het koloniale perspectief dominant aanwezig dan dat van de tot slaaf gemaakten. Wanneer de ervaringen van tot slaaf gemaakten aandacht krijgen lijkt dat vooral als slachtoffer te zijn, veel minder ruimte wordt gemaakt voor het perspectief van diegenen die in opstand kwamen tegen de koloniale bezetting (Heilbron, 2019; Wekker, 2016). Dat hangt ook samen met reflectie op wat als relevante historische bronnen worden beschouwd. Zo onderstrepen geschiedkundigen het belang van het gebruik van immateriële bronnen, zoals mondeling overgedragen geschiedenissen (*oral history*) juist om de geschiedenis van hen die minder aanwezig zijn in archieven inzichtelijk te maken (Klein et al., 2011; Stripiaan et al., 2007). Het roept zo niet alleen de vraag op welke perspectieven en narratieven aandacht krijgen en worden genormaliseerd in het onderwijs. Maar ook: waarom juist deze perspectieven? Deze verschillende vragen illustreren de gelaagdheid van onderwijs over omgaan met verschil: in het vormgeven van onderwijs over omgaan met verschil moeten allerlei afwegingen worden gemaakt die in zichzelf ook 'omgaan met verschil' zijn, in dit geval omgaan met het belang van verschillende bronnen en perspectieven als kennisbasis.

Bij een nadruk op tolerantie voor verschil als gewenste uitkomst zal de reflectie op de gebruikte bronnen niet centraal staan. Het gaat daarbij vooral om de vraag of de verschillen benoemd en besproken worden in de gebruikte lesmethodes. De autoriteit van de ontwikkelaars van lesmethodes zal daarbij niet direct ter discussie staan. Terwijl bij een benadering waarbij sociale rechtvaardigheid centraal staat de keuzes, en bijbehorende afwegingen, rondom bronnen een centraal aandachtspunt zijn.

Respect voor verschillen

Naast kennis over verschillen staat respect voor verschillen centraal in de wettelijke burgerschapsopdracht. Net als bij kennis is ook bij interpretatie van respect het spectrum van tolerantie als verdraagzaamheid tot het actief opkomen voor de rechten van de ander zichtbaar. Om de bandbreedte van het concept inzichtelijk te maken wordt ook wel gesproken van een negatief-negatief tot een positief-positief. Negatief-negatief verwijst hierbij naar het niet in actie komen tegen een verschil, bijvoorbeeld in opvatting, waar je bezwaar tegen hebt. Positief-positief betreft het erkennen van de waarde van verschillen en het in actie komen om de ruimte voor en van de ander te ondersteunen en beschermen (De Ruyter & Tellings, 2021). In die zin laat het gebruik van het concept respect dus ruimte voor de invulling van concrete doelen met betrekking tot het leren omgaan met verschil.

Wanneer we bij de tolerantie, het verdragen of de negatief-negatief-lezing van respect, beginnen is de taak van het onderwijs in het kader van verschil en verschillend zijn primair om het voorkomen van het ontstaan van vooroordelen en stereotypen van 'de ander'. Daarnaast lijkt toewerken naar de positief-positief interpretatie van respect om meer te vragen. Deze benadering ligt in lijn met de sociale rechtsvaardigheidsbenadering. Het gaat hierbij om het onderwijzen (en voorleven) van de waarde van verschil. Deze benadering binnen het onderwijs inhoud geven vraagt bijvoorbeeld ook om reflectie op wat het beschermen van de ruimte van 'de ander' nu precies impliceert en naar het zoeken naar manieren om dat ook op school te doen. Beide vormen van respect hebben daarmee betrekking op zowel de curriculaire benadering van burgerschap als de

benadering van scholen als oefenplaatsen voor burgerschap: beide vormen vragen immers om een passende curriculaire inhoud en aanpak en om het voorleven ervan binnen de schoolcontext.

Samenvattend

- Kennis over en respect voor een breed scala aan maatschappelijke verschillen staan centraal in de wettelijke opdracht in het kader van 'diversiteit'.
- Deze doelen kunnen langs een spectrum van het tolereren van verschil tot het actief opkomen voor de ruimte van 'de ander' invulling krijgen.

3. Onderwijsaanbod: omgaan met verschil

Het leren omgaan met verschil op school heeft dus zowel betrekking op het curriculum: wat leren leerlingen over verschillen als levensbeschouwing, seksuele oriëntatie en etnisch-culturele achtergronden en de bijbehorende maatschappelijk ongelijkheid en hoe leren leerlingen over deze verschillen van hun docenten? Ook de school als oefenplaats heeft betekenis voor omgaan met verschil: wat wordt voorgeleefd binnen de school waar het aankomt op het omgaan met verschillen tussen leerlingen? (Rinnooy Kan et al., 2021). Voor zowel de beschreven bestaande benaderingen als de reflectie op curriculum en school als oefenplaats geldt dat ze kunnen worden toegepast in de po en vo context. Onderzoek gedaan wat laat zien dat zelfs vanaf de voorschoolse context al vorm kan worden gegeven aan onderwijsaanbod in het kader van leren omgaan met verschil (bijv. Derman-Sparks & Olsen Edward, 2021). Naar het (v)so is wat betreft deze aanpakken nauwelijks onderzoek gedaan, behalve naar de benadering van inclusief onderwijs (zie onder).

Bestaande benaderingen

Er zijn verschillende onderwijsbenaderingen die zich primair richten op omgaan met verschil. Een van de bekendste hiervan is hierboven ook al kort benoemd: multicultureel onderwijs (*multicultural education*) (Banks, 2015). Deze benadering richt zich in het bijzonder op de verschillen in etnisch-culturele achtergrond. Een wat algemenere benadering, met dezelfde wortels, is onderwijs gericht op sociale rechtvaardigheid (*social justice education*) (Adams et al, 2022). Ook in sommige aanpakken van inclusief onderwijs, zijn deze gedeelde wortels ook terug te vinden (Verhoeven & Gonzales, 2023), binnen deze specifieke benadering staat de vraag 'hoe kunnen we op een rechtvaardige manier vormgeven aan een schoolomgeving waar alle kinderen, ongeacht hun achtergrond en behoeften, samen onderwijs volgen?'. In Angelsaksische context is ook onderzoek gedaan naar anti-vooroordelen onderwijs, dat al vanaf de voorschoolse leeftijd aan kinderen wordt aangeboden (Derman-Sparks & Olsen Edward, 2021). Het begint bijvoorbeeld bij het leren bespreken en benoemen van elkaars (etnisch-culturele/groeps-) identiteit, daarnaast is er veel aandacht voor het leren identificeren en bevragen van misinformatie, stereotype beelden en ideeën over de eigen identiteit.

Al deze benaderingen delen de gemeenschappelijke onderliggende vraag: "wat is een rechtvaardige manier om met verschillen om te gaan en hoe kunnen we dat binnen de school context onderwijzen en voorleven?". Onderliggende principes zijn hierbij bijvoorbeeld: inclusie en gelijkwaardigheid, een uitdagende leeromgeving voor alle leerlingen, wederkerige relaties met de gemeenschap waarin de school gevestigd is, een systeem brede aanpak van sociale rechtvaardigheid (binnen de hele school), sociale rechtvaardigheid als onderliggend principe van de curriculaire inhoud (Carlisle, Jackson & George, 2006). Deze benaderingen waarbij sociale rechtvaardigheid centraal staat zou je kunnen zien als een praktische uitwerking van de benadering 'inzetten voor verandering'.

Curriculum

Vanuit de curriculaire benadering van burgerschapsonderwijs ligt de nadruk hier vooral op de vraag of de relevante verschillen aan bod komen binnen de aangeboden lesinhoud. Aangezien burgerschap over het algemeen geen los vak is, zal die lesinhoud verspreid over verschillende vakken aan bod aan komen. Het gaat in de wettekst specifiek over godsdienst en levensovertuiging, politieke gezindheid, afkomst, geslacht, handicap of seksuele gerichtheid. Daarnaast wordt de koppeling gemaakt met artikel 1 van Grondwet: "de waarde dat gelijke gevallen gelijk behandeld worden." In de conceptkerndoelen ligt daarbij de nadruk op kennis over artikel 1, het leren herkennen van situaties die discriminerend, racistisch of stereotyperend zijn en het in gedrag rekening houden met de ervaringen en perspectieven van anderen. Welke inhoudelijke kennis over de verschillende thema's daarvoor nodig is wordt verder niet gespecificeerd. Wel is minimaal voldoende kennis nodig om discriminatie, racisme en stereotypen te kunnen herkennen. Welke kennis daar minimaal voor nodig is is op basis van bestaand onderzoek moeilijk precies te identificeren, omdat de nationale culturele context en geschiedenis daar een centrale rol in speelt, maar onderzoek wijst in de richting van het belang van zowel concrete aandacht voor de verschillende type verschillen (bijv. de migratiegeschiedenis van Nederland en kennis van verschillende godsdiensten) als kennis over wat discriminatie en racisme betekent en wat stereotypen zijn (Aboud & Levy, 2020; Ching et al., 2021).

Wat onderwijs gericht op tegengaan van de ontwikkeling van stereotypedenkbelden complex maakt, is dat de bijbehorende vooroordelen vaak niet expliciet, maar impliciet aanwezig zijn en gevoed worden door een breed scala aan ervaringen en beelden (Vezzali et al., 2012). Naast kennis over manieren waarop mensen van elkaar verschillen vraagt dat om bredere reflectie op welke boodschappen over deze verschillen leerlingen binnen de school tot zich nemen. Stereotypen verschuilen zich op allerlei onverwachte plekken, ook in goedbedoelde opmerkingen als: "meisjes zijn net zo goed in wiskunde als jongens" herkennen kinderen de 'natuurlijke' dominantie van de referentiecategorie (Chestnut et al., 2021). Deze focus op stereotypen nodigt ook uit tot reflectie op wat er in lesmethoden wordt aangeboden. Het gaat daarbij niet alleen om de inhoud van lesmethoden die zich specifiek met deze thematiek bezighouden. Uit onderzoek van Judi Mesman en collega's (Van Veen et al. 2023) blijkt dat ook in lesboeken voor Nederlands en Wiskunde stereotype afbeelding worden gebruikt. Dat vraagt dus van alle leraren om het vermogen om stereotype afbeeldingen te herkennen. Dat roept de vraag op in hoeverre leraren goed voorbereid worden op het lesgeven in het kader van leren omgaan met verschil. Om les te geven aan etnisch-cultureel diverse leerlingenpopulatie lijken interculturele competenties van leraren zelf bijvoorbeeld waardevol, zowel in het basisonderwijs als op de middelbare school (Dusi et al., 2017), bijvoorbeeld om te voorkomen dat zij zelf onbewust stereotype denkbelden uitdragen of bestendigen. Het gaat daarbij om competenties als: communicatievaardigheden, reflectie op eigen reactie (ook de negatieve) bij intercultureel contact, empathie, kennis van culturele contexten en het concept cultuur, het vermogen om ethnocentrisme in de eigen positie te herkennen en voorkomen en bewustzijn van structurele maatschappelijke kenmerken die ongelijkheid reproduceren (Martorana et al., 2021). Dat lijkt vooral voor leraren uit dominante groepen in de samenleving een belangrijk aandachtspunt (Howard, 2016).

Zoals hierboven al is toegelicht is er vanuit een focus op sociale rechtvaardigheid naast aandacht voor bredere schoolcontext, ook kritische reflectie op gebruikte bronnen in het onderwijs in aansluiting op meer curriculaire benadering. De grondslag voor die kritische reflectie is over het algemeen: wordt er een Eurocentrische blik op relevante kennis gehanteerd? De eerste stap van multicultureel onderwijs is aanvullende content integreren op basis van kritische reflectie op het bestaande gebruikte 'canon' (Banks, 2015). Dat geldt zowel aangeboden lesinhouden en

gebruikte bronnen: ontdekte Columbus Amerika in 1492? Of woonden daar al mensen? Daarbij horen in de Nederlandse context ook vragen als: hoe wordt er over de koloniale tijd onderwezen? Welke perspectieven komen daarbij aan bod? En: wat leren kinderen over sociale ongelijkheid en rechtvaardigheid in Nederland op school? Ook al raakt deze kritische reflectie vanzelfsprekender aan vakken als wereldoriëntatie, geschiedenis en maatschappijleer, ook binnen de exacte vakken is er in principe ruimte voor. Zo zou er bijvoorbeeld bewust en expliciet ook aandacht kunnen zijn voor het werk van Afrikaanse en Aziatische wiskundigen als kennisbasis. Deze verbreding van gebruikte bronnen zou kunnen bijdragen aan het academisch zelfvertrouwen en het gevoel van lidmaatschap van de schoolgemeenschap van leerlingen uit gemarginaliseerde groepen, die zich in de bestaande canon beperkt (positief) terugzien (Covarrubias & Freyberg, 2015).

Daarbij moet de kanttekening worden geplaatst dat er weinig kwantitatieve studies zijn naar de impact van dit type interventie omdat het veelal gaat om 'case studies', waarbij op een enkele school binnen de gehele school een brede en diepgaande verandering wordt georganiseerd. Aanvullend past binnen deze benadering ook aandacht voor buitenschoolse kennis die leerlingen mee de school innemen. Dit betreft alles wat leerlingen buiten de school leren of geleerd hebben, dat kan bijvoorbeeld gaan over kunst, techniek, religie en taal. Met deze aanpak kunnen de verschillende achtergronden en perspectieven een meerwaarde hebben binnen het burgerschapsonderwijs. Het inzetten van kennis vanuit de eigen achtergrond van leerlingen verrijkt het leren, maar ook de betrokkenheid van en de omgang tussen leerlingen ('t Gilde & Volman, 2021).

Samenvattend

- Bij een focus op het tolereren van verschillende lijkt vooral het herkennen van stereotypen denkbeelden en het voorkomen van de bestendiging een centraal streven.
- Voldoende kennis over de typen verschil (bijvoorbeeld gender, etnisch-culturele achtergrond, religie en levensbeschouwing) en over wat stereotypen, discriminatie en racisme is, is daarvoor relevant. Dit geldt zowel voor leraren als voor leerlingen.
- Bij een focus op sociale rechtvaardigheid is daarnaast aandacht voor de gebruikte bronnen en zichtbare perspectieven.

De school als oefenplaats

Er wordt binnen scholen zelf ook omgegaan met verschil tussen leerlingen, omgaan met verschil en verschillend zijn wordt zo ook voorgeleefd op school en krijgt ook vorm binnen de school als oefenplaats. Ook wanneer er geen schoolbrede benadering, zoals een multiculturele of antivooroordelen benadering, op school bestaat krijgen leerlingen op school boodschappen mee over hoe ze met onderlinge, en maatschappelijke, verschillen om zouden moeten gaan. De rol van leraren als nabije autoriteitsfiguren en rolmodellen is hierbij van belang. Enerzijds laten ze aan leerlingen zien hoe 'autoriteit' omgaat met onderlinge verschillen, anderzijds leven ze voor aan leerlingen hoe ze zouden moeten omgaan met verschil (Bruch & Soss, 2018; Rinnooy et al., 2021). Daarnaast zijn veel leraren zelf lid van een dominante groep in de samenleving, ze zijn overwegend wit en werden opgeleid in het hoger onderwijs (Howard, 2016). Ook hier speelt dus het belang van het vermogen van leraren om zelf voldoende (interculturele) competenties te hebben om het omgaan met verschil voor te leven. Wanneer het doel is om leerlingen te leren om tolerant te zijn voor anderen die van hen verschillen, zou dat ook op de oefenplaats inhoud moeten krijgen: in de schoolvisie en in relaties tussen leraren en leerlingen en tussen leraren onderling.

Etnisch-culturele verschillen krijgen relatief veel aandacht in het onderzoek naar leren omgaan met verschil (bijvoorbeeld naar: multicultureel onderwijs en interculturele competenties), ook in de praktijk lijkt verbreding van het perspectief op mogelijk relevante verschillen in het kader van burgerschapsonderwijs relevant (Rinnooy et al., 2021). Binnen de school als oefenplaats is niet altijd diversiteit in etnisch-culturele achtergrond aanwezig, maar zoals de burgerschapsopdracht ook beoogt, over het algemeen zijn andere verschillen wel vertegenwoordigd. Dat maakt dat er direct meer groepsgrenzen waarlangs leerlingen elkaar kunnen ontmoeten (zie ook: *Positief contact tussen groepen*).

Over hoe dat in het beste geval en op een rechtvaardige manier vorm zou moeten krijgen zijn vanuit het perspectief van multicultureel onderwijs aanvullend concrete en uitgewerkte ideeën. Een beperking aan onderzoek naar multicultureel onderwijs is dat het zich veelal richt op de Amerikaanse context. Onderzoek in de Vlaamse context, veel vergelijkbaarder met de Nederlandse context, laat zien hier in het bijzonder de Islam een centraal thema is, terwijl in de Amerikaanse context zogenoemde raciale verschillen veel meer aandacht krijgen (Agirdag et al., 2014). Maar de onderliggende principes kunnen wel vertaald worden naar de Nederlandse context. Van de vijf centrale principes van multicultureel onderwijs hebben de eerste twee (hierboven besproken) vooral betrekking op de curriculaire inhoud: (1) het integreren van inhoud vanuit verschillende (culturele) perspectieven en (2) reflectie op de constructie van de kennisbasis. De andere liggen dicht bij de school als oefenplaats: (3) het voorkomen van vooroordelen, zowel bij leraar als leerling, (4) een pedagogiek van gelijkwaardigheid, waarbij leerlingen uit gemarginaliseerde groepen in de samenleving extra ondersteuning krijgen om hun potentieel binnen de school te kunnen benutten en (5) een steunende schoolcultuur en structuur. Dit laatste principe gaat over op de bredere schoolcontext en -beleid, waarbij de school zo functioneert dat de school bestaande maatschappelijke structurele ongelijkheid zo veel mogelijk compenseert (Banks, 2015). Ook hier liggen de beoogde doelen in lijn met de sociale rechtvaardigheidsbenadering, binnen deze benadering is veel aandacht voor wat er op school wordt voorgeleefd in het kader van burgerschap. Onderzoek naar dit soort schoolbrede aanpakken wordt over het algemeen beschrijvend, exploratief en etnografisch gedaan, en richt zich minder op generaliseerbaarheid en meetbaarheid van resultaten (zie bijv. Kimura et al., 2022). Maar er is ook kwantitatief onderzoek dat laat zien dat multicultureel onderwijs positief bijdraagt aan de kennis van leerlingen over verschillende culturen, de interetnische houdingen en tolerantie van leerlingen, het kritisch denkvermogen van leerlingen en anti-racisme normen in de klas (Aslan & Aybek, 2020; Verkuyten & Thijs, 2013; Schwarzentahl et al., 2018).

Positief contact tussen groepen

De wetenschappelijke kennis wat betreft het onderwijsaanbod gericht op de ontwikkeling van respect voor een breed scala aan verschillen is wat diffuus, gezien de breedte van het concept respect. In de zoektocht naar praktische handvatten om onderwijs gericht op het leren omgaan met verschil vorm te geven biedt de wetenschap vooral houvast rondom het faciliteren van intergroepscontact op school (Beelmann & Heinemann, 2014). Dat kan direct contact tussen groepen betekenen, maar contact over de grenzen van groepen heen kan ook worden gefaciliteerd doormiddel van denkbeeldig contact. Contact tussen verschillende groepen kan leiden tot positievere houdingen ten opzichte van andere groepen (Allport, 1954; Pettigrew, 1998).

Aandachtspunten op school om het contact tussen leerlingen met verschillende achtergronden te faciliteren zijn: bewustzijn van leraren rondom de aanwezige diversiteit in de klas, ondersteunen van een positieve identiteit voor leerlingen uit gemarginaliseerde groepen en professionalisering van leraren rondom deze thematiek (Nishina et al., 2019). Positief contact tussen individuen met verschillende achtergronden is niet alleen waardevol wanneer

het daadwerkelijk gebeurt. Het kan ook via denkbeeldig contact, of via verhalen in boeken en films waarbij er positief contact zichtbaar is. Randvoorwaarden lijken daarbij te zijn dat zowel de verschillen als overeenkomsten expliciet benoemd moeten worden en dat er daadwerkelijk positief contact zichtbaar is (Felten et al., 2020). Onderzoek laat verder zien dat positief intergroepscontact vooral impact lijkt te hebben op de houdingen van jongeren ten aanzien van anderen, minder op daadwerkelijk gedrag en lijkt erop te wijzen dat interventies gericht op contact over groeps grenzen heen vooral een positieve invloed lijken te hebben op jongeren uit dominante groepen in de samenleving (Tropp & Pettigrew, 2005; Vezzali et al., 2010; Reimer et al., 2021).

Samenvattend

- Positief contact tussen groepen faciliteren is een concrete en effectieve manier om te werken aan het leren omgaan met verschil in het kader van de school als oefenplaats.
- Benaderingen op basis van sociale rechtvaardigheid impliceren over het algemeen een schoolbrede aanpak, waarbij de aanpak van het leren omgaan met verschil doorwerking heeft in de schoolvisie, relaties tussen leraren en leerlingen en de brede onderwijspraktijk.

Leren omgaan met verschil – Te vermijden aanpakken

Gelijkheid/kleurenblinde aanpak

Sommige aanpakken van of perspectieven om leren omgaan met verschil lijken juist een averechts effect te hebben op de beoogde doelen in dit kader. Zo wordt het idee van gelijkheid tussen leerlingen bijvoorbeeld ingezet om sociale cohesie binnen de school te vergroten (Rosenthal et al., 2010). De school besteedt daarbij geen aandacht aan sociale categorieën als etniciteit, klasse en opleidingsachtergrond. Dit komt voort uit de veronderstelling dat juist wanneer er geen aandacht besteed wordt aan deze categorieën, dit minder relevant zal zijn voor het vormen van (negatieve) verhoudingen tussen groepen. Daarbij wordt ook geen aandacht besteed aan de ongelijke uitgangspunten van leerlingen (Annamma et al., 2017). Dit kan in de praktijk gedaan worden door te focussen op individuele verschillen in plaats van verschillen tussen groepen, of door te focussen op groepen die etnische categorieën overstijgen (zoals de klas of de school). Onderzoek laat zien dat een kleurenblinde aanpak ('colourblind'), waarbij verschil ten behoeve van een nadruk op gelijkheid wordt genegeerd, negatief bij kan dragen aan het ontstaan van vooroordelen (Felten et al., 2020; Walton et al., 2014). Daarnaast kan het ook bijdragen aan minder betrokkenheid bij school van leerlingen uit minderheidsgroepen (Celeste et al., 2019). Ook laat onderzoek naar een kleurenblinde benadering van leerkrachten, versus een multiculturele benadering, zien dat kleurenblindheid samengaat met een minder bereidheid om zich aan te passen aan de specifieke behoeften van leerlingen met een migratieachtergrond en hun vermogen stereotypen te herkennen (Hachfeld et al., 2015). Het principe van gelijke behandeling kan zich ook vertalen naar een nadruk op een gelijk burgerschapsaanbod. Binnen de deze benadering zal in het kader van burgerschapsonderwijs aan de aanbodkant van burgerschapservaringen nadrukkelijk aandacht besteed worden om de toegang tot bijvoorbeeld debat en discussie voor alle leerlingen te vergroten. Ook hier wordt geen rekening gehouden met ongelijke uitgangspunten van leerlingen. Gelijke behandeling kan daardoor niet alleen ongelijkheid in stand houden, maar onderzoek laat zien dat wanneer de effecten van een lagere sociale status op leerlingen uit gemarginaliseerde groepen niet erkend worden het de kloof tussen hen en leerlingen met een hogere sociale status kan vergroten (Darnon et al., 2018; Godfrey et al., 2019).

Essentialiserend taalgebruik

Ook de manier waarop leerkrachten over groepen spreken is van belang. Kinderen leren al op jonge leeftijd anderen te categoriseren, langs de lijnen van gelijkenis en verschil. Een van de manieren waarop ze leren om die categorieën betekenis te geven is op basis van de manier waarop er over leden van 'de andere' groep gesproken wordt. Leraren als nabije autoriteitsfiguren spelen daarbij een belangrijke rol. Essentialiserend taalgebruik over groepen dient daarom vermeden te worden (Lieberman et al., 2017). Bij essentialiserend taalgebruik worden aan groepen bepaalde kenmerken voorbij het direct observeerbare toegeschreven (bijv. meisjes doen vaak..., of Marokkaanse kinderen hebben een voorkeur voor...), wat bij kinderen het gevoel kan versterken dat groepsidentiteiten statisch zijn en dat verschillen vooral tussen groepen en niet binnen groepen gesitueerd zijn (Patterson & Bigler, 2006; Rinnooy Kan et al., 2021).

4. In kaart brengen van: leerlinguitkomsten t.a.v. omgaan met verschil

Leren omgaan met verschil beschrijft een breed terrein van mogelijk relevante uitkomsten en praktijken. De relevante leerlinguitkomsten worden gedurende de hele schooltijd in kaart gebracht: van de kleuters tot aan het eind van de middelbare school. Bestaande meetinstrumenten hebben vaak een specifieke focus op een enkele uitkomst, bijvoorbeeld impliciete associaties om onbewuste vooroordelen in kaart te brengen (Rae & Olson, 2018). Vooroordelen over 'de ander' zijn in onderzoek een centraal aandachtspunt in het kader van leren omgaan met verschil. Onderzoek laat zien dat kinderen al op heel jonge leeftijd, al voordat zij naar de basisschool gaan, (onbewuste) vooroordelen hebben over hun *outgroups*. Een van de meestgebruikte manieren om dat in kaart te brengen is via een *Implicit Association Test*, waarbij op basis van beelden associaties van kinderen in kaart kunnen worden gebracht. Deze test wordt vanaf het begin van de kleuterklas gebruikt (Cvencek et al., 2011). Voordeel is dat het zicht geeft op de aanwezigheid van impliciete vooroordelen, waarbij sociaal wenselijkheid dus minder een rol speelt dan bij het in kaart brengen van expliciete vooroordelen. Nadeel is dat het minder houvast geeft als uitkomst om naar toe te werken. Deze manier van meten lijkt vooral aan te sluiten bij een focus op tolereren van verschil.

Omgaan met verschil – als onderdeel van bredere burgerschapsvragenlijsten

Bredere burgerschapsvragenlijsten integreren over het algemeen ook een aantal vragen over omgaan met verschil (ICCS, CCQ). In de CCQ vragenlijst (Ten Dam et al., 2011) is 'omgaan met verschil' een van de sociale taken, waarbij kennis, houding, vaardigheid en reflectie bevraagd worden. Bij houding gaat het vooral over nieuwsgierigheid naar 'de ander'. Vaardigheid wordt uitgevraagd via zelfrapportagevragen over hoe goed leerlingen zijn in het zich aanpassen aan 'de ander'. Bij zelfrapportage van vaardigheid moet wel worden opgemerkt dat de vaardigheid zelf niet gemeten wordt, alleen de perceptie van de eigen vaardigheid in kaart wordt gebracht. Bij kennis zit in zes vragen een mix van herkennen van vooroordelen en discriminatie, een kennisvraag over religie en een vraag die lijkt te gaan over neurodiversiteit. Wat opvalt is dat ongelijkheid in maatschappelijke status niet geëxpliciteerd aan bod komt en dat het gaat over 'andere culturen' en 'andere landen', waarbij 'de ander' letterlijk op afstand wordt geplaatst. In de ICCS vragenlijst, gericht op middelbare scholieren, worden in het kader van sociale rechtvaardigheid aanvullend ook rechten van minderheden uitgevraagd. Kanttekening: hier scoorde Nederlandse scholieren in de laatste twee *waves* in vergelijking met andere vergelijkbare landen relatief laag (Daas et al., 2023), dit thema lijkt dus in de Nederlandse context belangrijk om mee te blijven nemen in onderzoek om deze ontwikkeling te kunnen blijven volgen.

Intergroepscompetenties

Voor het in kaart brengen van relevante uitkomsten in het kader van intergroepscompetenties, breder dan alleen gericht op interculturele verschillen, biedt de meta-analyse van Beelmann & Heinemann (2014) houvast. Hierin is onderzoek meegenomen dat gedurende de gehele schooltijd gedaan is (po en vo). In deze analyse worden een aantal dimensies van relevante leerlinguitkomsten onderscheiden: cognitief (bijv. stereotype denkbeelden over 'de ander'), affectief (bijv. sympathie of angst voor 'de ander') en gedrag (bijv. discriminatie). Hierin worden ook bestaande instrumenten beschreven die vooroordelen, voorkeur voor de eigen *ingroup*, tolerantie naar de *outgroup* en kennis over de *outgroup* en over vooroordelen in kaart brengen. Deze instrumenten zijn toegepast in zowel de Verenigde Staten als in verschillende Europese landen. Te verwachten is dat voor sommige instrumenten simpelweg vertaling voldoende is, terwijl voor andere instrumenten verdere doorontwikkeling noodzakelijk. Bijvoorbeeld voor kennis over *outgroups*, omdat die in de Nederlandse context (deels) eigen karakteristieken en een eigen geschiedenis hebben.

Naast inzicht in verschillende manieren om relevante uitkomsten in kaart te brengen laat de meta-analyse van Beelmann en Heinemann (2014) ook zien dat in het bijzonder interventies gericht op het innemen van verschillende perspectieven en intergroepscontact waardevol lijken om de meegenomen uitkomsten positief te beïnvloeden.

Leraarcompetenties

In het kader van het faciliteren van positief contact tussen groepen wijst onderzoek erop dat de interculturele competenties van leerkrachten ook van invloed zijn. In de Vlaamse context is er uitgebreid onderzocht hoe die het best in kaart kunnen worden gebracht, welke meetinstrumenten er al bestaan en is er ook een meetinstrument ontwikkeld en gevalideerd waarbij negen componenten van interculturele competenties zijn geïdentificeerd: culturele zelfkennis, culturele flexibiliteit, culturele veerkracht, culturele ontvankelijkheid, culturele kennisverwerving, culturele relationele competentie, culturele communicatieve vaardigheid, culturele conflicthantering en multiperspectiviteit (Simons & Krols, 2011; zie ook: Chang & Cochran-Smith, 2022).

5. In kaart brengen van: onderwijsaanbod

Relevant onderwijsaanbod in het kader van leren omgaan met verschil wordt heel breed binnen de school aangeboden. Het is daarmee lastig om het (alleen) via kwantitatieve dataverzameling in kaart te brengen. Dat geldt in het bijzonder wanneer het doel is om een goed beeld van het functioneren van de gehele school als oefenplaats voor burgerschap is. Zo laat kwalitatief onderzoek in de Nederlandse context naar de school als oefenplaats waarin leren omgaan met verschil wordt voorgeleefd verschillende aandachtsgebieden zien (Rinnooy Kan et al., 2021): bijvoorbeeld dat verschillen tussen leerling en leraar aandacht verdienen (dit sluit ook aan bij onderzoek naar leraren als rolmodellen (zie bijv.: Redding, 2019; Van den Bergh et al., 2010), dat reflectie op verschil vaak een schoolinterne focus heeft en weinig gekoppeld wordt aan maatschappelijke ongelijkheid tussen groepen en een sterke focus op etnisch-culturele verschillen in plaats van bredere aandacht voor relevante achtergrondkenmerken als sociaal-economische status (dit sluit ook aan bij onderzoek naar het belang van multicultureel onderwijs, bijv. Gorski, 2016).

Om echt aan te sluiten bij deze opdracht zal dus aan verdere instrumentontwikkeling moeten worden gedaan.

Samenvattend

- Om intergroepscompetenties in kaart te brengen biedt de bestaande literatuur relevante en geschikte aanknopingspunten, al is een vertaalslag naar de Nederlandse context soms wel nodig.
- Interculturele competenties bieden een eerste aanknopingspunt om ook docentcompetenties mee te kunnen nemen.
- Voor het in kaart brengen van relevante kenmerken van de school als oefenplaats voor het leren omgaan met verschil is vooral kwalitatief onderzoek geschikt. Losse componenten van het aanbod kunnen (deels) ook kwantitatief in kaart worden gebracht.
- Voor relevante kennis in de Nederlandse context moet aan instrumentontwikkeling worden gedaan.

Morele oordeelsvorming

Floor Rombout

Het belang van morele oordeelsvorming

Morele oordeelsvorming is het vermogen om te kunnen bepalen wat het goede of nastrevenswaardige is om te doen of denken in een morele kwestie. Morele kwesties gaan over rechtvaardig, eerlijk en met oog voor het welzijn omgaan met anderen (mensen, levende wezens en de wereld om ons heen) (Nucci & Turiel, 2009). Daarmee heeft morele oordeelsvorming betrekking op verschillende aspecten van Heater's kubus van burgerschap zoals identiteit (wie ben ik en wat vind ik belangrijk?), deugden (wat is een goed mens of goede burger?), politiek en sociaal (hoe moet ik omgaan met anderen, hun rechten en de onderlinge machtsverhoudingen?). Om als vrije en gelijke mensen maatschappelijk en politiek te functioneren en gezamenlijk de samenleving vorm te geven, is het belangrijk dat kinderen en jongeren leren om betekenis te geven aan democratische en morele waarden, te beredeneren hoe een goede samenleving er volgens hen uit ziet en wat dat betekent voor hun eigen houdingen en handelingen.

In veel indelingen van burgerschap(sonderwijs) komt morele oordeelsvorming niet (expliciet) naar voren (Ten Dam et al., 2011; Schulz et al., 2023). Wij nemen morele oordeelsvorming wel op, omdat het goed aansluit bij het morele en normatieve karakter van burgerschap(sonderwijs) en de centrale rol voor democratische waarden. Bovendien sluit dit aan bij de concept kerndoelen voor burgerschapsonderwijs waarin ethisch en moreel redeneren en oordelen over maatschappelijke vraagstukken en democratische waarden opgenomen zijn (SLO, 2024). Door ook in kaart te brengen wat er in wetenschappelijke literatuur bekend is over het onderwijzen en meten van morele oordeelsvorming van kinderen en jongeren, wordt een meer volledig beeld van burgerschap van kinderen en jongeren in kaart gebracht.

Morele oordeelsvorming is dus een belangrijk onderdeel van burgerschapsonderwijs, maar niet elke vorm van onderwijs in morele oordeelsvorming draagt bij aan de ontwikkeling van burgerschap(scompetenties) van jongeren. Sommige morele kwesties spelen vooral op een persoonlijk domein en hebben geen duidelijke collectieve of maatschappelijke component. Mag je een leugentje om de bestwil gebruiken, hoe belangrijk is het om trouw te zijn aan je eigen waarden en mag je ingaan tegen je ouders zijn voorbeelden van morele vragen waarbij geen collectief belang speelt (Eidhof, 2019) of die niet raken aan vragen over hoe een goede en rechtvaardige samenleving eruit ziet. Morele oordeelsvorming is vooral relevant voor burgerschapsonderwijs als het gaat over kwesties die ook betrekking hebben op democratische waarden en de vraag hoe we als gelijke en vrije mensen goed met elkaar samen kunnen leven. Het onderscheid tussen persoonlijke morele kwesties en maatschappelijke vraagstukken is niet altijd scherp te maken, zo kan een persoonlijke vraag zoals die over ingaan tegen ouders een opstapje zijn om na te denken over wat een goede manier is om je te verhouden tot autoriteit. Bij het selecteren van literatuur, interventies en meetinstrumenten voor dit hoofdstuk is gekeken of het wel ergens raakt aan burgerschap: gaat het over democratische waarden, maatschappelijke vraagstukken of collectieve belangen?

1. Doel van onderwijs in morele oordeelsvorming

Een veelgenoemd doel van onderwijs in morele oordeelsvorming is dat jongeren leren om moreel te redeneren: op basis van argumenten verschillende perspectieven en waarden onderzoeken

om tot een weloverwogen oordeel te komen over wat het juiste is om te doen in een morele kwestie (Kohlberg, 1973). In de literatuur wordt daarnaast ook gesteld dat het belangrijk is om morele emoties (zoals empathie en schuldgevoel) te ontwikkelen (Krettenauer, 2021), net als moreel inlevingsvermogen (Narvaez & Mrkva, 2014, Nussbaum, 2010; Fletcher, 2016), kennis van morele concepten (Bleazby, 2020, Cam, 2016), een eigen waardeoriëntatie (Veugelers, 2011; Rombout et al., 2022) en het vermogen om te reflecteren op het eigen gedrag (Rombout, 2022; Veugelers, 2011, SLO, 2018). Kortom, om een moreel persoon te worden, is meer nodig dan enkel moreel kunnen redeneren, dit vereist bijvoorbeeld ook dat iemand morele situaties herkent en handelt naar diens oordeel.

Het viercomponentenmodel van moraliteit beschrijft de breedte van de competenties die horen bij moreel oordelen en handelen (Rest, 1986). De vier componenten zijn:

- morele sensitiviteit
- moreel redeneren en oordelen
- morele motivatie
- moreel gedrag

Morele *sensitiviteit* is het vermogen om te kunnen herkennen en begrijpen van morele aspecten van een situatie. Daarbij moet je reacties en gevoelens van anderen kunnen interpreteren, een situatie vanuit verschillende perspectieven kunnen analyseren en verschillende handelingsopties kunnen identificeren (Rest, 1986). *Moreel redeneren en oordelen* is het vermogen om een beredeneerd oordeel te vormen over wat het juiste is om te doen in een situatie. Meestal is er niet één juiste oplossing, maar vereist dit een afweging tussen argumenten, waarbij ethische theorieën behulpzaam kunnen zijn (Rest, 1986; Van der Leij et al., 2022). Morele *motivatie* is de houding dat iemand prioriteit geeft aan morele overwegingen boven andere redenen. Er kunnen goede redenen zijn die het heel moeilijk maken om naar een moreel oordeel te handelen, zoals financiële belemmeringen of het risico om relaties met anderen te verstoren. Moreel *gedrag* is het daadwerkelijk handelen naar een moreel oordeel. Het vereist oefening, doorzettingsvermogen en soms ook moed om te doen wat het moreel juiste is (Bebeau & Thoma, 1999). Dit viercomponentenmodel gebruiken we hier als kader voor de kennis, vaardigheden en houdingen die horen bij morele oordeelsvorming.

Belangrijke kennis, vaardigheden en houdingen die horen bij morele oordeelsvorming voor burgerschap zijn dan bijvoorbeeld:

Kennis

- over de betekenis van democratische waarden, zoals vrijheid, gelijkheid, solidariteit, pluraliteit, rechtvaardigheid, etc.
- over morele concepten, zoals waarde, norm, moraal, deugd, recht, plicht en over bijbehorende ethische perspectieven
- over geldig redeneren

Vaardigheden

- morele sensitiviteit: kunnen herkennen en analyseren van perspectieven, belangen, handelingsopties, waarden, emoties, etc.
- moreel redeneren en oordelen: argumenten herkennen, formuleren, evalueren en afwegen
- kennis over morele concepten en democratische waarden kunnen toepassen op maatschappelijke vraagstukken
- eigen opvattingen en die van anderen kunnen expliciteren.
- moreel gedrag: kunnen handelen naar een moreel oordeel
- reflecteren op eigen waarden, idealen, opvattingen, identiteit en gedrag

Houdingen

- morele motivatie: prioriteit geven aan morele overwegingen, willen handelen naar moreel oordeel
- openheid
- morele kwesties willen onderzoeken
- inlevingsvermogen, empathie, je willen verplaatsen in andere perspectieven en daar rekening mee houden
- democratische waarden onderschrijven

Conceptkerndoelen

Morele oordeelsvorming is een belangrijke burgerschapscompetentie die raakt aan verschillende conceptkerndoelen voor burgerschap (SLO, 2024). In het kerndoel over maatschappelijke vraagstukken zijn de vier componenten van moraliteit duidelijk herkenbaar: het analyseren van perspectieven is onderdeel van morele sensitiviteit, het uitdrukken van persoonlijke idealen en opvattingen past bij redeneren en oordelen, reflecteren op eigen waarden en hoe deze het handelen kunnen beïnvloeden gaat over morele motivatie en het verkennen van individuele bijdragen aan oplossingen voor maatschappelijke vraagstukken is een eerste aanzet tot moreel gedrag. Daarnaast sluit morele oordeelsvorming aan bij andere kerndoelen, zoals democratische schoolcultuur (stimuleren van morele en ethische oordeelsvorming), diversiteit (verkennen van en reflecteren op eigen identiteit en in gedrag rekening houden met ervaringen en perspectieven van anderen), democratische waarden (kennis over waarden, morele en ethische perspectieven bevragen, reflecteren op effecten van eigen handelen) en maatschappelijke betrokkenheid (eigen mogelijkheden om bij te dragen aan de samenleving).

Morele oordeelsvorming gaat om het redeneren en oordelen over maatschappelijke kwesties en democratische waarden en hoe mensen op basis hiervan handelen, daarmee kan het gezien worden als een van de competenties die jongeren nodig hebben om bij te dragen aan de pluriforme democratische samenleving, zoals de burgerschapsopdracht in de wet omschreven wordt.

Samenvattend

- Morele oordeelsvorming is een belangrijk onderdeel van burgerschapsonderwijs als het gaat om bepalen wat het goede of rechtvaardige is om te doen of denken in een maatschappelijke kwestie.
- Kennis, vaardigheden en houdingen die onderdeel zijn van morele oordeelsvorming sluiten nauw aan bij de wet en kerndoelen voor burgerschapsonderwijs, daarom is het relevant om ook vanuit dit perspectief naar het meten van burgerschapsonderwijs en – competenties te kijken.

Afwegingen bij het onderwijzen van morele oordeelsvorming

Zowel de wet als de kerndoelen bieden scholen veel ruimte om te bepalen wat precies de doelen zijn voor morele oordeelsvorming en hoe zij hier invulling aan geven. Om daarin keuzes te kunnen maken is het belangrijk om kennis te nemen van twee discussies in de literatuur over onderwijs in morele oordeelsvorming: over normatieve uitgangspunten en over de morele ontwikkeling van kinderen en jongeren.

Normatieve uitgangspunten

In hoofdstuk 1 is beschreven dat burgerschap een omstreden concept is. Ook voor morele oordeelsvorming geldt dat er geen eenduidig antwoord te geven is op vragen over welke waarden centraal zouden moeten staan, wat deze betekenen en waartoe en hoe onderwijs in morele oordeelsvorming eruit kan zien. Net zoals burgerschapsonderwijs sterker gericht kan zijn op het leren voegen in de samenleving of juist op het vormgeven van de samenleving, maken scholen en onderzoekers voortdurend, bewust of onbewust, normatieve keuzes over de doelen en aanpak van het onderwijs in morele oordeelsvorming.

Directief of niet?

Het eerste normatieve vraagstuk gaat over het doel van onderwijs in morele oordeelsvorming. In de literatuur worden vaak de begrippen *directief* en *niet-directief* gebruikt om aan te geven in hoeverre het onderwijs in morele oordeelsvorming gericht is op voegen naar een bestaande waardeoriëntatie of op het zelf vormgeven van een eigen waardeoriëntatie (Hand, 2017; Schuitema et al., 2008). Een directieve benadering is gericht op morele opvoeding of vorming van kinderen en jongeren en heeft als doel hen te leren wat moreel juist is en hoe ze daarnaar kunnen handelen, dit past bij wat Leenders en Veugelers (2004) waardenoverdracht noemen. Een niet-directieve benadering is erop gericht dat jongeren de kennis, vaardigheden en houdingen leren om hun eigen morele kaders te ontwikkelen, dit past bij waardecommunicatie (Leenders & Veugelers, 2004). Het onderscheid tussen directief en niet-directief onderwijs is niet binair, maar dit wordt gezien als een spanningsveld waartussen men zich kan bewegen. Zo zijn er bijvoorbeeld auteurs die pleiten voor niet-directief onderwijs over kwesties waarover redelijke mensen op redelijke gronden van mening verschillen en voor directief onderwijs over morele kwesties waarvoor dat niet geldt (Hand, 2017).

De meeste benaderingen van onderwijs in morele oordeelsvorming zijn ergens te plaatsen tussen de polen van het spanningsveld tussen uitsluitend directief en helemaal niet directief onderwijs, omdat beide uitersten zwaarwegende nadelen hebben. Critici van een sterk directieve benadering wijzen op het gevaar van indoctrinatie als er enkel wordt overgedragen wat de juiste moraal en het gewenste gedrag is, zonder dat daarbij aandacht wordt besteed aan het doordenken van rationele rechtvaardigingen en dat leerlingen zelf betekenis geven aan de overgedragen waarden. Een variant die met deze kritiek rekening houdt is de waardestimulering van Leenders en Veugelers (2004). Kritiek op een niet-directieve benadering is dat dit kan leiden tot moreel relativisme: dat kinderen en jongeren impliciet leren dat elke oplossing van een morele kwestie gelijkwaardig is, dat er geen criteria zijn waarop een onderscheid te maken is tussen een beter en minder goed beredeneerd oordeel.

Veelvoorkomende benaderingen

In de literatuur over morele oordeelsvorming is een aantal veelvoorkomende benaderingen te onderscheiden, die in de volgende paragrafen telkens terugkomen. Hier volgt een korte karakterisering van *character education*, benaderingen gebaseerd op het werk van Kohlberg en op de zorgethiek, *socioscientific issues* en *expliciet pluralistische dialogische* benaderingen.

Van deze veelvoorkomende benaderingen is character education de meest directieve. Deze benadering is geworteld in een (neo-)Aristotelianse deugdethische traditie. Leerlingen leren kennis over deugden (goede karaktereigenschappen), moeten deze kunnen herkennen bij voorbeelden en rolmodellen en bij zichzelf ontwikkelen. Er is veel aandacht voor oefenen van goed gedrag en reflecteren op gedrag. Omdat de deugden die nastrevenswaardig zijn al (cultureel) bepaald zijn, past deze benadering vooral bij het voegen naar de samenleving. Veelgebruikte pedagogisch-didactische strategieën zijn lesgeven aan de hand van verhalen en rolmodellen en inzetten op vormende leraar-leerling interactie.

Daarnaast zijn er verschillende benaderingen van moreel onderwijs die zich vooral richten op het ontwikkelen van moreel redeneren en oordelen van leerlingen. Er is veel onderzoek gedaan naar onderwijs in de traditie van Kohlberg. Kohlberg's ontwikkelingsstadia van morele oordeelsvorming (hierover meer in de volgende paragraaf) zijn gebaseerd op een (Kantiaanse en Rawlsiaanse) ethiek waarin universele rechtvaardigheid, autonomie, rationaliteit en het goede willen doen centraal staan. Kohlberg's *Just Community Approach* is een manier om in de school als oefenplaats te werken aan de morele en democratische ontwikkeling van leerlingen. In de klas past het bij deze benadering dat leerlingen in groepjes in gesprek gaan over morele dilemma's.

Als reactie op de kritiek op Kohlberg zijn zorgethische benaderingen op moreel onderwijs ontwikkeld (Noddings, 1984). In de zorgethiek van Gilligan staan relaties tussen mensen en zorg voor jezelf en anderen centraal, in plaats van meer abstracte morele principes en plichten. In deze benaderingen staan relaties tussen leraar en leerlingen vooral centraal.

In de natuurwetenschappelijke vakken is de benadering van *socioscientific issues* (Zeidler et al., 2005) ontwikkeld. Het doel hiervan is dat leerlingen leren redeneren over maatschappelijke en morelevragen die wetenschappelijke ontwikkelingen oproepen en dat ze hiermee hun eigen morele waarden en karakter ontwikkelen (Atabey & Topcu, 2024). In de literatuur hierover ligt soms meer nadruk op het leren om zelfstandig te redeneren en eigen oordelen te vormen (Zeidler et al., 2005; Kuhn & Crowell, 2011) en soms meer op karakterontwikkeling tot mensen die verantwoordelijk omgaan met respect voor menselijk en niet-menselijk leven op de wereld (Atabey & Topcu, 2024). In de didactiek zit veel discussie, verplaatsen in verschillende perspectieven en leren redeneren, wat aansluit bij een niet-directieve benadering. In de formulering van de doelen en gebruikte meetinstrumenten zijn daarentegen duidelijk parallellen te zien met character education en meer directieve benaderingen, omdat gewenste waarden, houdingen en opvattingen geëxpliciteerd zijn (een ecologisch wereldbeeld, gevoel van verantwoordelijkheid, en morele compassie voor andere mensen, levende wezens en ecosystemen).

Daarnaast bestaan er benaderingen die *expliciet pluralistisch* zijn en dus niet zoals de bovenstaande gebaseerd zijn op een specifiek ethisch kader (de deugdethiek kan ook als pluralistisch worden gezien, omdat er veel verschillende deugden zijn waarop iemand diens morele keuzes kan baseren, desalniettemin is character education een redelijk directieve benadering, omdat het expliciet gericht is op het ontwikkelen van bepaalde deugden bij leerlingen). Zulke niet-directieve benaderingen hebben als doel dat leerlingen hun eigen waardeoriëntatie ontwikkelen en leren moreel redeneren en oordelen. Sommige onderzoekers funderen hun kader in democratische of humanistische waarden (Schuitema et al., 2018; Veugelers, 2011), of op een breed spectrum aan morele waarden zoals rechtvaardigheid, gelijkwaardigheid en welzijn (Nucci & Turiel, 2009) en anderen benadrukken vooral hun pluralistische uitgangspunten en zijn minder expliciet over wat zij wel en niet als morele waarden zien (Rombout et al., 2022; Sprod, 2001). In literatuur over filosoferen met kinderen worden de deliberatieve ethiek van Habermas en Rorty's pragmatisme gebruikt om een pluralistische benadering te rechtvaardigen (Weber, 2013). Een gemeenschappelijk kenmerk van deze pluralistische benaderingen is dat dialoog een veelgebruikte pedagogisch-didactische benadering is.

Hieruit blijkt de omstredenheid van morele oordeelsvorming: zelfs als niet expliciet gemaakt wordt op welk ethisch kader een onderzoeker of onderwijzer zich baseert, worden er normatieve keuzes gemaakt over wat wel en niet geldt als morele kwestie, waarde of argument. Een expliciet normatief kader kan soms te weinig ruimte laten voor voorkeuren van jongeren en onvoldoende recht doen aan de omstredenheid van wat moreel juist is, maar biedt wel een zekere helderheid over de normatieve kaders van onderwijs en onderzoek naar morele oordeelsvorming.

Perspectieven op morele ontwikkeling

Het klassieke ontwikkelingspsychologische model over morele ontwikkeling van kinderen en jongeren van Lawrence Kohlberg bouwt voort op het werk van Piaget. Piaget stelt dat kinderen zich ontwikkelen van heteronoom (bron van moraal ligt bij anderen) naar autonoom (het goede doen omdat je dat zelf belangrijk vindt). Kohlberg (1973) gaat ervanuit dat moreel redeneren een voorwaarde is voor moreel gedrag. Volgens hem doorlopen mensen in hun ontwikkeling verschillende stadia van moreel redeneren die hun keuzes informeren. De laagste stadia van morele ontwikkeling zijn preconventioneel: kinderen in stadium 1 baseren hun moreel redeneren op egoïstische argumenten over gehoorzaamheid en het vermijden van straf. In stadium 2 gaan kinderen wederzijdse voordelen zoeken om hun eigen belangen te verwezenlijken. Oudere kinderen en veel volwassenen redeneren conventioneel. In stadium 3 baseren ze hun morele argumenten vooral op sociale normen en confirmeren ze zich aan wat anderen goed vinden. In stadium 4 is het redeneren iets abstracter en gebaseerd op wetten en regels die de maatschappij in stand houden. Het postconventionele stadium wordt, in het perspectief van Kohlberg, niet door iedereen bereikt, op dit niveau ontwikkelen mensen een eigen waardeoriëntatie. In stadium 5 erkennen mensen dat er verschillende morele uitgangspunten zijn die soms belangrijker zijn dan sociale conventies of wetten. In stadium 6 baseert iemand zijn redeneren op universele waarden en morele principes waar diegene zich vrijwillig aan committeert.

Op de ontwikkelingsstadia van Kohlberg is veel kritiek gekomen, onder meer dat er ook andere ethische theorieën zijn waarop een weloverwogen moreel oordeel gebaseerd kan zijn. Feministische en zorgethische denkers herkennen in deze stadia een mannelijk perspectief. Met de hierboven beschreven zorgethische benadering willen ze een alternatief ontwikkelingsperspectief schetsen wat beter past bij 'vrouwelijke' morele oordeelsvorming. De stadia van Kohlberg houden empirisch geen stand: er blijken grote culturele verschillen te zijn en mensen baseren zich niet consistent op argumenten uit een van de stadia (het kan bijvoorbeeld dat ze bij een dilemma over liegen conventionele argumenten gebruiken en postconventionele bij een kwestie over wie mag meebeslissen).

Recentere perspectieven op morele ontwikkeling houden rekening met deze kritiekpunten. De *Social Domain Theory* (Nucci & Turiel, 2009; Nucci et al. 2015; Nucci et al., 2017) stelt dat er drie domeinen zijn waarin vragen spelen over wat het goede of nastrevenswaardige is: het persoonlijke domein, het sociale en het morele en dat de morele ontwikkeling tussen deze domeinen niet altijd gelijkloopt. Nucci en Turiel volgen Kohlbergs onderscheid tussen conventioneel en postconventioneel redeneren, waarbij conventioneel redeneren uitgaat van het volgen van regels en conventies van de sociale groep, terwijl postconventionele, morele argumenten over eerlijkheid, welzijn en rechten gaan. Op basis van empirisch onderzoek constateren deze onderzoekers dat kinderen van 4 tot 6 jaar oud al morele oordelen van conventionele kunnen onderscheiden: dat zij al heel jong een beroep doen op het vermijden van leed en streven naar welzijn, in plaats van enkel naar regels en autoriteiten te verwijzen. Ook kunnen kinderen al jong onderscheid maken tussen persoonlijke, conventionele en morele kwesties en herkennen zij welke argumenten passend zijn bij een vraagstuk (bij een morele kwestie over of je iemand zomaar mag slaan is

een argument over persoonlijke voorkeur minder toepasselijk dan een over het toebrengen van leed). In tegenstelling tot Kohlberg kan het oordeelsvermogen van jongeren zich per domein verschillend ontwikkelen. Bovendien laat onderzoek in de traditie van social domain theory zien dat veel mensen geen lineaire ontwikkeling doormaken. Tussen de 10 en 14 jaar lijkt een vrij sterke voorkeur voor persoonlijke argumenten, terwijl jongere kinderen soms ook al morele argumenten gebruiken en ook na de leeftijd van 14 de afweging tussen persoonlijke, sociale en morele argumenten vaker gemaakt wordt (Nucci et al., 2018).

In literatuur over epistemologische ontwikkeling (ontwikkeling van opvattingen over kennis en waarheid) is ook aandacht voor de opvattingen over morele waarden (Kuhn et al., 2000; King & Kitchener, 2004). Ten aanzien van kennis en waarheid doorlopen veel mensen een ontwikkeling van absolutisme (realisme) naar multiplisme en uiteindelijk naar een evaluatieve opvatting van kennis. Voor morele waarden betekent dit dat mensen eerst denken dat er één opvatting is van goed en fout, die voor iedereen geldt (absolutisme). Later ontwikkelen ze een multiplistische opvatting die inhoudt dat waarden subjectieve meningen zijn: iedereen vindt iets anders goed, eerlijk of rechtvaardig en een discussie of gesprek daarover waarin argumenten worden uitgewisseld is eigenlijk irrelevant. Het hoogste stadium is evaluatief, waarbij waarden weloverwogen oordelen zijn die als beter of slechter beoordeeld kunnen worden door te kijken naar de kwaliteit van de argumentatie.

In de laatste twee decennia is er veel onderzoek gedaan in de sociale psychologie en empirische filosofie ('moral sciences') naar de morele waarden van mensen, hoe ze hierover redeneren en hoe dit hun handelen informeert. Het werk van Jonathan Haidt over morele fundamenteën is hier een invloedrijk voorbeeld van. Haidt (2012) keert zich nadrukkelijk tegen Kohlberg, omdat hij constateert dat er meer morele fundamenteën zijn dan enkel rechtvaardigheid en welzijn. Loyaliteit, heiligheid en autoriteit zijn voorbeelden van kernwaarden of morele fundamenteën waarop veel mensen hun opvattingen over goed en fout baseren. Bovendien constateert Haidt dat morele oordelen in heel veel gevallen niet het resultaat zijn van een zorgvuldig rationeel proces, maar veeleer intuïtief, op basis van emoties en gevoelens, bijna automatisch gebeuren. Eventuele rationalisaties formuleren mensen volgens hem pas achteraf. Met dit intuïtionistische model sluit Haidt aan bij een filosoof als Hume, in plaats van de hierboven genoemde denkers als Kant, Rawls, Habermas en Aristoteles.

Krettenauer (2021) beschrijft aan de hand van enkele tegenstellingen welke inzichten uit empirisch onderzoek het onderwijs in morele oordeelsvorming kunnen informeren. Ten eerste, de tegenstelling tussen intuïtie en rationele afwegingen maken: in de meeste van de hierboven genoemde benaderingen op onderwijs in morele oordeelsvorming staat rationeel redeneren centraal. Alleen bij character education is er ook aandacht voor het ontwikkelen van morele emoties en intuïties. Onderzoek naar Kahneman en Tversky's dual processing model (systeem 1 en systeem 2) laat zien dat mensen in morele kwesties zowel snel en intuïtief redeneren als in staat zijn tot bewuste, rationele deliberatie. Ook het onderzoek van Haidt toont aan dat intuïtieve emotionele reacties een belangrijke rol spelen in moreel oordelen. Een belangrijke vraag voor het onderzoek is: hoe leer je jongeren wanneer welke vorm van redeneren over morele kwesties nodig is? Daarnaast is het volgens Krettenauer nodig om in het onderwijs naast moreel redeneren en oordelen ook expliciet aandacht te besteden aan emotieregulatie, morele motivatie en hoe emoties zich verhouden tot redeneren en handelen.

Een tweede tegenstelling gaat over nature vs. nurture: er lijkt een aangeboren voorkeur voor eerlijkheid en prosociaal gedrag te zijn, onderzoekers zien dit al bij heel jonge kinderen. Maar normatieve overwegingen over eerlijkheid en aardig doen tegen anderen lijken grotendeels aangeleerd te zijn en ontwikkelen zich pas later in het leven. Tomasello (2016, 2019) noemt een

leeftijd van rond de 6 jaar, wat vergelijkbaar is met Nucci et al. (2017). Een implicatie voor onderwijs is dat er niet gewacht hoeft te worden tot de adolescentie om te beginnen met moreel leren redeneren en oordelen.

De derde tegenstelling gaat over culturele variatie en universele waarden. Cross-cultureel onderzoek laat zien dat mensen wereldwijd streven naar rechtvaardigheid (fairness) en welzijn of het vermijden van leed, maar dat er verschillende manieren zijn hoe zich dit uit en ontwikkelt. Veel meer culturele variatie is er te zien bij morele waarden zoals loyaliteit, heiligheid en autoriteit. Deze inzichten kunnen keuzes over de normatieve uitgangspunten van onderwijs in morele oordeelsvorming informeren.

Samenvattend

- Net als andere kernconcepten van burgerschap vereist morele oordeelsvorming dat scholen en leraren normatieve keuzes maken. Bijvoorbeeld over de vraag in hoeverre morele oordeelsvorming directief (gericht op het overdragen van waarden) en/of niet-directief (gericht op de eigen oordeelsvorming van jongeren) gegeven zou moeten worden.
- Veelvoorkomende benaderingen van onderwijs in morele oordeelsvorming zijn (van meer naar minder directief): character education, moreel redeneren in de traditie van Kohlberg, een zorgethische benadering, socioscientific issues en expliciet pluralistische benaderingen waarin dialoog vaak centraal staat.
- Onderzoek naar de morele ontwikkeling van kinderen en jongeren laat zien dat zij al vanaf jonge leeftijd kunnen nadenken en redeneren over morele kwesties, dat de ontwikkeling hiervan verschillend verloopt per domein en dat het belangrijk is om ook aandacht te besteden aan intuïties en emoties.

2. Wat weten we over het onderwijzen van morele oordeelsvorming?

Ook rondom morele oordeelsvorming wordt onderzoek gedaan naar de effectiviteit van onderwijsaanpakken. Hier bespreken we het onderzoek dat hiernaar voor verschillende onderwijstypen (po, vo, so) gedaan is. Enkele overkoepelende observaties over het onderzoek naar morele oordeelsvorming in het kader van burgerschap zijn: ten eerste, een groot deel van de literatuur hierover is vooral theoretisch en beschrijvend en bevat geen empirische evaluatie van leeropbrengsten, zo constateerden eerdere reviewstudies ook al (Chen et al., 2023; Lee & Taylor, 2013; Schuitema et al., 2008; Solomon et al., 2001). Ten tweede is er veel minder empirisch onderzoek gedaan naar po dan naar vo, over speciaal onderwijs hebben we niets kunnen vinden. Ten derde past een groot deel van de interventies bij de curriculumbenadering en is er minder onderzoek gedaan naar de school als oefenplaats voor morele oordeelsvorming. In de curriculumbenadering is er een aantal kenmerken van effectieve benaderingen die in veel (review-) studies terugkomen, namelijk: dialoog of discussie in de klas, gebruik maken van rolmodellen, teksten lezen, kennis over morele concepten overdragen en koppelen aan vakinhoudelijke kennis (Atabey & Topcu, 2023; Berkowitz & Bier, 2005; Schuitema et al., 2008). In veel interventiestudies wordt een combinatie van deze kenmerken toegepast. Ten vierde komen verschillende auteurs tot de conclusie dat de effectiviteit van het aangeboden onderwijs staat of valt met de kwaliteit en implementatie ervan, bijna elke aanpak vereist daarom aanvullende professionalisering van leraren (Berkowitz, 2011; Cheung & Lee, 2010).

Primair onderwijs

Voor het primair onderwijs valt vast te stellen dat, net als bij andere kernconcepten, er weinig empirische studies bestaan die kijken naar effecten van aanpakken gericht op morele oordeelsvorming in het kader van burgerschapsonderwijs. De meeste studies over morele oordeelsvorming in het basisonderwijs gaan over het leren wat sociaal wenselijk gedrag is en over zorgzame onderlinge relaties. Hierbij mist een maatschappelijke component die het relevant maakt voor burgerschap. We hebben geen relevante empirische studies gevonden naar aanpakken die te karakteriseren zijn als *school als oefenplaats* in het primair onderwijs.

Curriculumbenadering

Voor de curriculumbenadering zijn er wel relevante empirische studies in het primair onderwijs gedaan, vooral naar de inzet van dialogen, het lezen van teksten, leren over morele concepten en gebruik maken van rolmodellen. Kwalitatief onderzoek naar de inzet van docentgeleide filosofische gesprekken laat zien dat 7 en 8-jarige kinderen in staat zijn om te redeneren over politieke vraagstukken en democratische waarden (zoals vrijheid van meningsuiting, gelijkheid, rechtvaardigheid en eigendomsrechten) tijdens zeven docentgeleide dialogen in de klas (Murray, 2015). Daarnaast zijn er kleinschalige effectstudies die laten zien dat basisschoolleerlingen die gedurende een schooljaar deelnemen aan filosofische gesprekken meer vooruitgaan in moreel redeneren dan leerlingen in controlegroepen (Cassidy & Christie, 2014; Di Masi & Santi, 2016). Verschillende kwantitatieve studies laten positieve effecten zien van filosofische dialogen op het onderschrijven van waarden, het vertonen van coöperatief en empathisch gedrag en het schoolklimaat (Millet & Tapper, 2012; Splitter & Sharp, 1995; Topping & Trickey, 2007; Trickey & Topping, 2006). In de meeste van deze studies worden de filosofische gesprekken gevoerd naar aanleiding van een tekst, een verhaal of een informatieve tekst, die de klas gezamenlijk leest.

Onderzoek van een Zweeds onderzoeksteam naar het lezen en bespreken van fictieve verhalen over maatschappelijke thema's zoals migratie en klimaat in ethiekonderwijs laat net als Murray (2015) zien dat basisschoolleerlingen deze thema's vanuit verschillende ethische perspectieven (deugthiek, utilisme, mensenrechten en zorgethiek) kunnen onderzoeken tijdens gesprekken (Lilja et al., 2023). De pre- en post-interventie individuele schrijfopdrachten laten echter geen significante verschillen in moreel redeneren zien tussen de interventie- en controlegroep na een reeks van 9 lessen (Sporre et al., 2022).

Lin en collega's (2019) laten zien dat de combinatie van het lezen van verhalen over sociale uitsluiting en onrecht met docentgeleide gesprekken waarin leerlingen gezamenlijk redeneren over de sociale vraagstukken die deze verhalen oproepen, leidt tot betere moreel-maatschappelijke redeneringen dan een lessenreeks waarin dezelfde verhalen gelezen worden en de leerlingen vervolgens zelfstandig vragen beantwoorden over de tekst. In deze studie, naar een interventie van 5 weken, werden de dialogen gevoerd in kleine groepen om participatie te bevorderen en gecombineerd met werkvormen voor het stellen van doelen vooraf en reflectie achteraf, wat eraan kan hebben bijgedragen dat in deze studie, in tegenstelling tot andere studies, wel een transfer van moreel redeneren en oordelen in de gesprekken naar geschreven opdrachten gevonden werd.

Fictieve verhalen worden ook veel gebruikt in de traditie van character education, daarbij is het doel vooral om een voorbeeld te nemen aan het inspirerende karakter van de hoofdpersoon en diens omgang met dilemma's en tegenslag, in plaats van om maatschappelijke vraagstukken concreet en invoelbaar te maken zoals in de studies hierboven. In beide gevallen is het echter van belang dat de leerlingen meeleven met de personages en dat de verhalen aansprekend zijn voor de doelgroep. Er zijn enkele grootschalige onderzoeken gedaan in het Verenigd Koninkrijk naar het effect van interventies gericht op karakterdeugden aan de hand van het lezen van bekende

verhalen en daarover opdrachten maken en in gesprek gaan. Arthur et al. (2014) beschrijft dat basisschoolleerlingen (n = 1089, waarvan 622 in de interventieconditie) na een schooljaar lange interventie over *Knightly Virtues*, beter deugden kunnen toepassen op voorbeelden (d.m.v. kennistoets) en dat zij deugden gebruiken in hun dagelijks leven en in zelfreflectie (d.m.v. zelfrapportage en interviews met leraren en ouders). De acht vooraf vastgestelde karakterdeugden bieden leerlingen, docenten en ouders een rijkere taal om over 'goed' en 'slecht' te praten. Veel van deze karakterdeugden gaan echter over het intra- en interpersoonlijke niveau (zoals zelfdiscipline en liefde), vooral de deugden rechtvaardigheid, eerlijkheid, dienstbaarheid en moed in sommige verhalen hebben ook een maatschappelijke component. In deze studie zijn vooral zelfrapportage effecten op de benoemde deugden gevonden van de deelnemende docenten en leerlingen (en ouders). De pre-post schrijfopdrachten over deugden herkennen bij inspirerende voorbeelden laten in beide studies weinig of geen significante effecten zien van de interventie.

Een Turkse studie (Katilmis et al., 2011) naar een interventie waarbij inzichten uit character education (onder meer over kennisoverdracht over deugden) worden geïntegreerd in een vak dat lijkt op maatschappijleer beschrijft ook vooral zelfrapportage effecten van leerlingen op het onderschrijven van deugden als vrede en gelijkwaardigheid.

Samenvattend

- Empirisch onderzoek naar morele oordeelsvorming in het primair onderwijs richt zich vooral op curriculumbenaderingen.
- Benaderingen waarin filosofische gesprekken naar aanleiding van teksten over morele maatschappelijke vraagstukken dragen bij aan de ontwikkeling van vaardigheden zoals moreel redeneren tijdens de les of in individuele opdrachten en op houdingen zoals het onderschrijven van waarden.
- Benaderingen in de traditie van character education dragen bij aan kennis over morele concepten en aan het onderschrijven van deugden.

Voortgezet onderwijs

Voor het voortgezet onderwijs zijn er meer empirische studies naar de effecten van onderwijsaanpakken te vinden. Bovendien is hier grotere variatie in verschillende soorten aanpakken, naast character education en pluralistische benaderingen met dialogen in de klas, is er ook onderzoek gedaan naar de school als oefenplaats en naar interventies over socioscientific issues.

School als oefenplaats

Een bekende benadering gericht op morele oordeelsvorming van kinderen en jongeren is de *Just Community* benadering. De *Just Community* benadering is ontwikkeld door Kohlberg en doorontwikkeld in de VS en Europa door onder meer Power, Higgins-D'Alessandro, Oser en Althof (Oser et al., 2008; Power & Higgins-D'Alessandro, 2008). De kern van deze benadering, die gebaseerd is op ideeën van Piaget en Dewey over democratie en Durkheim over collectief moreel onderwijs, is dat de school een morele gemeenschap vormt die democratisch besluit over het reilen en zeilen in de school. Het uitgangspunt is daarmee expliciet dat leerlingen al burgers zijn van de schoolgemeenschap en dit kunnen uitoefenen. Daartoe zijn er regelmatig deliberatieve bijeenkomsten met alle leerlingen, docenten en medewerkers van de school waarin actuele kwesties besproken worden. Naast deze collectieve bijeenkomsten vereist de *Just Community* benadering intensieve docentprofessionalisering, meerjarig commitment van de schoolleiding om de hele gemeenschap inclusief leerlingen te laten beslissen over schoolzaken en regelmatig oefenen met morele discussies in de klas.

Onderzoek naar de effecten van de *Just Community* approach op de individuele morele ontwikkeling van leerlingen en op het collectieve morele schoolklimaat is niet eenduidig. Dit ligt deels aan het research design: er is niet altijd een controlegroep om de kwantitatieve bevindingen mee te vergelijken en het is arbeidsintensief en complex om de kwaliteit van de implementatie van de *Just Community* benadering te evalueren. Er is kwalitatief en kwantitatief onderzoek dat laat zien dat de *Just Community* benadering positief effect heeft op het morele klimaat in de school, d.w.z. dat leerlingen en docenten gedeelde waarden en normen hebben, deze echt naleven en elkaar hierop aanspreken in plaats van dat ze dit zien vooral als een nastrevenswaardig ideaal (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008). Er zijn studies die bescheiden significante toename zien in moreel redeneren en morele motivatie (Power & Higgins-D'Alessandro, 2008). Recenter onderzoek naar Zwitserse scholen met vooral zelfrapportage vragenlijsten laat geen duidelijke positieve resultaten zien op enkele componenten van moraliteit, zoals morele motivatie, en zelfs significant negatieve effecten op opkomen tegen onrecht, morele sensitiviteit en belang hechten aan andere perspectieven onderzoeken (Lutenbacher & Oser, 2013). Wellicht is dit ook te wijten aan hoe de *Just Community* benadering hier geïmplementeerd is, omdat de leerlingen rapporteren dat ze het idee hebben dat de collectieve gesprekken niet altijd serieus genomen worden. Een andere mogelijke verklaring is dat de leerlingen door deze interventie inzien hoe complex het is om een weloverwogen moreel oordeel te vormen en tot gezamenlijke democratische besluitvorming te komen met een hele school, meer inzetten op gemeenschapsvorming en dialoog op klasniveau zou dit volgens Lutenbacher en Oser kunnen ondervangen.

De *Just Community* benadering is een specifieke, nauwkeurig omschreven interventie op schoolniveau gericht op de ontwikkeling van de morele oordeelsvorming van kinderen en jongeren. Daarnaast is er veel theoretische literatuur over morele dimensies van het leraarschap: docenten maken voortdurend morele keuzes, veelal impliciet en onbewust op basis van hun eigen waarden en overtuigingen, en vervullen een voorbeeldfunctie met hun eigen gedrag en in hun omgang en relaties met leerlingen (Carr, 1993; Sanger, 2008; Veugelers & Vedder, 2003). Er is echter opvallend weinig empirisch onderzoek naar de effecten van morele waarden en het gedrag van leraren op de morele oordeelsvorming van leerlingen, zo constateren verschillende onderzoekers (Pantić & Wubbels, 2012; Willemse et al., 2008). Er zijn studies naar hoe docenten hun morele rol opvatten en invullen en hoe leerlingen deze ervaren en evalueren (bijvoorbeeld Barone, 2004 en een reviewstudie van Gui et al., 2020), maar we hebben niets kunnen vinden over wat hierin effectieve aanpakken zijn. Een algemeen advies uit de theoretische literatuur is dat leraren zich in elk geval bewust moeten zijn van hun morele rol en de verantwoordelijkheid en hierop zouden moeten reflecteren.

Curriculumbenaderingen

Character education

Typisch voor character education is een combinatie van lesgeven over morele concepten (deugden), het lezen van fictieve teksten en gebruik maken van rolmodellen. Een vergelijkbare aanpak als die in het primair onderwijs is het *Narnian Virtues* programma voor klas 1 van het voortgezet onderwijs (Pike et al., 2021). Centraal staat het boek *Het betoverde land achter de kleerkast* van C.S. Lewis uit de Narnia-reeks. Experts en docenten hebben 12 fragmenten geselecteerd waarin personages uit het boek een rolmodel zijn voor 6 belangrijke deugden, waaronder rechtvaardigheid. In de lessenreeks van 12 lessen leren de leerlingen (n = 1226, waarvan 822 in de interventieconditie) over deze deugden en doen zij werkvormen om morele sensitiviteit, moreel redeneren, morele motivatie en reflectie op hun eigen gedrag te oefenen. Er is bewust gekozen om deze interventie in te bedden in het schoolvak Engels, omdat dat wordt gezien als een belangrijk en serieus vak waar

leerlingen zich voor inzetten, in tegenstelling tot een vak als religie of character education. Zowel kwalitatief (Paul et al., 2022; Hart et al., 2019) als kwantitatief onderzoek (Pike et al., 2021) laat effect zien op kennis over en begrip van de zes centrale deugden. Er werd geen effect gevonden op zelfgerapporteerde vaardigheden en houdingen, zoals deugden onderschrijven, deugden als morele motivatie en moreel gedrag. De onderzoekers geven zelf aan dat de inbedding in het vak Engels er mede debet aan kan zijn dat de opbrengst vooral kennis is, omdat dat dichter aansluit bij de expertise van docenten Engels. Een alternatieve verklaring voor het gebrek aan effect op andere aspecten van morele oordeelsvorming is de keuze voor de rolmodellen.

Op basis van empirisch onderzoek komen Sanderse (2024) en Han en collega's (2017) tot het inzicht dat het nogal uitmaakt welke rolmodellen gebruikt worden. Literaire en historische morele voorbeelden spreken jongeren in de (pre)adolescentie niet altijd aan, zeker niet als ze door hun docenten naar voren worden geschoven als rolmodellen. Keuzevrijheid van leerlingen om zelf rolmodellen te kiezen is belangrijk (Sanderse, 2024) net als rolmodellen die niet te extreem heldhaftig of goed zijn, maar juist laten zien dat het goede doen ook bereikbaar is voor iemand zoals zij (Han et al., 2017). In een interventiestudie met tweedeklassers (n = 111, waarvan 55 in de interventieconditie) en hun docent morele vorming is onderzocht wat het effect is van een lessenreeks van 8 weken over deugden aan de hand van nabije morele rolmodellen of historische figuren als rolmodel op de morele motivatie van leerlingen. Tijdens de interventie gaf de docent steeds uitleg over de centrale deugd van de les, in beide condities kozen de leerlingen vervolgens zelf morele rolmodellen die deze deugd belichamen, ofwel mensen die ze echt kennen (ouders, vrienden, familie, docenten, etc.) ofwel bekende historische figuren, waarover ze verdiepende opdrachten maakten in verschillende werkvormen. De leerlingen in de 'nabije rolmodellen'-conditie toonden na afloop significant meer morele motivatie: ze deden vaker mee aan (maatschappelijk) vrijwilligerswerk. De hypothese was dat nabije rolmodellen de stap van 'weten wat het goede is om te doen' naar 'daadwerkelijk het goede doen' kunnen verkleinen, omdat het minder moeilijk en bereikbaarder wordt geacht om het goede te doen als de rolmodellen minder ver van leerlingen af staan. Deze lijkt bevestigd, omdat de leerlingen de nabije rolmodellen als net zo excellent inschatten, maar minder onhaalbaar moeilijk te evenaren dan de historische rolmodellen.

Socioscientific issues

Socioscientific issues (SSI) zijn complexe vraagstukken waarbij zowel wetenschappelijke en technologische kennis als morele en maatschappelijke waarden moeten worden afgewogen om te bepalen wat de meest wenselijke manier is om ermee om te gaan. In de natuurwetenschappelijke vakken worden SSI besproken over onder meer duurzaamheid, genetische modificatie, besmettelijke ziektes, medisch-ethische vraagstukken, biodiversiteit en omgaan met dieren (Atabey & Topcu, 2024; van der Leij et al., 2022). Dit zijn allemaal onderwerpen die zowel een persoonlijke als een maatschappelijke component hebben en leerlingen worden in SSI programma's vaak expliciet uitgenodigd om zulke onderwerpen vanuit verschillende perspectieven te bekijken (vanuit zichzelf, andere menselijke en niet-menselijke betrokkenen, het ecosysteem, etc.). Recent zijn er twee reviewstudies gedaan naar SSI-onderwijs en hoe dit bijdraagt aan de morele oordeelsvorming van leerlingen (Atabey & Topcu, 2024; van der Leij et al., 2022). De eerste is vooral relevant voor het in kaart brengen van uitkomsten, daar komen we later op terug. Van der Leij en collega's (2022) analyseerden hoe natuurwetenschappelijk onderwijs bijdraagt aan de moraliteit van leerlingen. Zij analyseerden 28 empirische onderzoeken (gepubliceerd tussen 2000 en 2019) aan de hand van het viercomponenten model van moraliteit om de leerlinguitkomsten te categoriseren en te analyseren welke onderwijsaanpakken hiervoor effectief zijn.

De auteurs constateren dat dialoog (in groepjes of met de hele klas) in heel veel effectieve SSI-programma's gebruikt wordt. Bijvoorbeeld om verschillende perspectieven te onderzoeken en zo bij te dragen aan morele sensitiviteit en redeneren en ook om leerlingen te laten reflecteren op hun eigen waarden, wat bij kan dragen aan oordeelsvorming over wat het juiste is en hun eigen motivatie om moreel te handelen. Aangezien de kwaliteit van de dialoog van belang is voor de leeruitkomsten, is het belangrijk dat docenten leerlingen begeleiden om vragend, kritisch en constructief op elkaars bijdragen te reageren en om hen te stimuleren om morele waarden te delen en gezamenlijk te onderzoeken. Daarnaast laat deze review zien dat het zowel voor de morele sensitiviteit, motivatie en handelen belangrijk is om onderwerpen te bespreken waarbij leerlingen emotioneel betrokken zijn of om de onderwerpen zodanig te presenteren dat ze morele emoties bij leerlingen oproepen. Kennis opdoen over welke waarden relevant zijn in SSI's (naast antropocentrische waarden bijvoorbeeld ook waarden en gevolgen waarin andere organismen centraal staan) draagt bij aan het herkennen van en redeneren over zulke waarden. Gebruikmaken van ethische besluitvormingsmodellen, zoals stakeholderanalyses, kan leerlingen helpen om verschillende waarden, argumenten en perspectieven te onderzoeken en tot een weloverwogen oordeel te komen. Heel belangrijk is het om werkvormen voor reflectie op de eigen waarden, voorkennis en ervaringen te organiseren: leerlingen komen al met opvattingen de klas binnen en door deze expliciet te maken kunnen zij conflicterende waarden identificeren, onderzoeken en hier een bewuste afweging tussen maken nadat ze er meer over geleerd hebben.

Tot slot signaleren van der Leij en collega's dat twee veelbelovende aanpakken nog weinig geïmplementeerd worden: enerzijds zijn dat aanpakken waarbij expliciet een relatie wordt gelegd met de plek en sociale context waarin een SSI speelt. Rekening houden met de *sense of place* en gesitueerdheid van moraliteit kan bijvoorbeeld als leerlingen op excursie gaan, veldonderzoek doen, samen met maatschappelijke partners daadwerkelijk iets doen aan het vraagstuk of een plan bedenken voor hoe dat kan. Anderzijds is er meer aandacht nodig voor de 'shift' van een wetenschappelijke benadering naar een maatschappelijke en morele benadering: de auteurs benadrukken dat dit van docenten vereist dat ze andere accenten leggen in hun lessen. Omdat bètadocenten dit mogelijk niet vanzelfsprekend kunnen, adviseren van der Leij en collega's om de samenwerking opzoeken met (docenten van) vakken zoals ethiek, filosofie en andere maatschappij- en geesteswetenschappelijke vakken.

In een vervolgonderzoek ontwikkelden van der Leij en collega's (2024) een ethische matrix: dit is een voorbeeld hulpmiddel voor ethische besluitvorming om leerlingen te laten nadenken over verschillende perspectieven en relevante waarden. Kwalitatieve evaluaties laten zien dat de matrix, waarbij leerlingen argumenten en citaten uit bronnen op de juiste plek in een schema moeten plaatsen, inderdaad helpt bij morele sensitiviteit en redeneren. Enerzijds omdat de leerlingen expliciet uitgenodigd worden om allerlei relevante perspectieven te onderzoeken, bijvoorbeeld ook niet-menselijke perspectieven en anderzijds helpt de matrix om te verhelderen welke waarden relevant zijn en wat deze betekenen, oftewel bij waardeverheldering.

Dialoog in de klas

Dialogen in de klas zijn een veelgebruikte aanpak in onderzoek naar het onderwijzen van morele oordeelsvorming, zo constateerden reviewstudies (Schuitema et al., 2008; Solomon et al., 2001). Kenmerken van dialogen waarin leerlingen morele oordeelsvorming ontwikkelen zijn dat leerlingen met elkaar in gesprek gaan en op elkaars bijdragen reageren (*transactive* dialoog, Schuitema et al. (2011) en Nucci et al. (2015)), dat de dialoog over morele maatschappelijke vraagstukken gaat waarop geen eenduidig juist antwoord te geven is, dat verschillende perspectieven en argumenten worden onderzocht en dat dit in een coöperatieve en gelijkwaardige sfeer gebeurt, zodat de

leerlingen hun eigen oordeel kunnen vormen over de centrale vraag (Alexander, 2020; Howe et al., 2019; Reznitskaya & Gregory, 2013). Ter verduidelijking worden dialogen wel eens gecontrasteerd met andere gespreksvormen in de klas waarbij de eigen oordeelsvorming van leerlingen veel minder centraal staat, zoals onderwijsleergesprekken (waarbij de docent het juiste antwoord al weet) en debatten (waarbij de leerlingen een bepaalde positie innemen en de anderen proberen te overtuigen van hun gelijk).

Meerdere quasi-experimentele studies uit Nederland en de Verenigde Staten laten zien dat dialogen in de klas over morele maatschappelijke kwesties een positief effect hebben op het moreel redeneren van vo-leerlingen (Frijters et al., 2008; Nucci et al., 2015; Rombout et al., 2024; Schuitema et al., 2009, 2011). Deze kwantitatieve studies evalueren het effect van dialogen geïntegreerd in reguliere vaklessen (geschiedenis (Nucci et al., 2015; Schuitema et al., 2009, 2011), biologie (Frijters et al., 2008) en filosofie (Rombout et al., 2024)) op het moreel redeneren van leerlingen in individuele schrijfp opdrachten. De docenten in de interventiecondities van deze studies volgden een professionaliseringstraject waarin ze leerden over hoe dialogen te faciliteren in de les, waarom dat belangrijk is voor het onderwijzen van morele oordeelsvorming en waarin ze de dialooglessen voorbereidden. In alle vijf studies werden vergelijkbare ontwerpprincipes geïmplementeerd tijdens de dialooglessen:

- de morele maatschappelijke vraagstukken zijn betekenisvol, authentiek en passen bij de vakinhoud,
- er wordt expliciet aandacht besteed aan het herkennen, begrijpen en toepassen van verschillende morele waarden,
- kritisch redeneren en het onderzoeken van verschillende perspectieven wordt bevorderd,
- er wordt expliciet aandacht besteed aan de vaardigheden die leerlingen nodig hebben om met elkaar in dialoog te gaan, bijvoorbeeld door gerichte instructie, oefening of reflectie.

Uit de implementatiechecks blijkt dat de docenten inderdaad meer ruimte bieden aan dialoog en de ontwerpprincipes weten te implementeren. Alle vijf studies laten positieve effecten zien op de kwaliteit van het kritisch redeneren van leerlingen over morele waarden en vraagstukken, in vergelijking met leerlingen in een controleconditie.

Hoewel de studies elk uitgaan van een pluralistische opvatting over moraal, baseren Nucci en collega's (2015) zich op *Social Domain Theory* en is het centrale concept in de studies van Frijters, Rombout en Schuitema en collega's *waardegeladen kritisch denken*. Een ander onderscheid is de mate waarin de dialoog gevoerd wordt door leerlingen onderling in kleine groepjes of klassikaal onder begeleiding van de docent. Bij een heel gestructureerde lessenserie lukte het docenten in de studies van Frijters en collega's (2008) en Schuitema en collega's (2009, 2011) om leerlingen onderling in groepjes dialogen te laten voeren waarin ze veelvuldig op elkaar reageren en morele waarden bespreken. Dit was in de studie van Schuitema en collega's (2009) effectiever dan klassikale dialogen. In de studie van Nucci en collega's gingen de leerlingen ook onderling in gesprek, tijdens lessen die hun docenten zelf ontwierpen over allerlei onderwerpen uit het verplichte geschiedeniscurriculum. Rombout en collega's (2024) legden de nadruk op docentgeleide dialogen tijdens zelfontworpen lessen, waarbij de docenten in eerste instantie het kritisch moreel redeneren en voeren van dialogen faciliteren en modeleren om dit zo aan leerlingen te leren.

Er zijn verschillende aanvullende kwantitatieve en kwalitatieve analyses gedaan om te achterhalen welke van de bovengenoemde ontwerpprincipes in het bijzonder bijdragen aan de effectiviteit van dialogen op het ontwikkelen van morele oordeelsvorming. Deze analyses laten geen eenduidig beeld zien: Nucci en collega's (2015) vonden dat de mate waarin leerlingen voortbouwen op wat anderen zeggen bijdraagt aan hun morele ontwikkeling, terwijl Schuitema en collega's (2011) hiervan juist geen effect vonden, maar wel van de mate waarin waarden werden besproken. Rombout

en collega's (2024) zagen geen verschil in de mate van kritisch redeneren en refereren aan waarden tussen dialogen in de interventie- en controleconditie, in deze studie lijkt vooral het reflecteren op de dialoog het verschil te maken tussen wel en geen effect op het gemeten moreel redeneren.

Kwalitatieve studies van Kohlmeier & Saye (2014a, 2014b, 2018) laten zien dat de manier waarop docenten dialogen begeleiden kan bijdragen aan rijkere en complexere morele argumentatie van leerlingen tijdens gesprekken. Hiertoe is het belangrijk dat docenten vragen naar definities van waarden (wat verstaan we onder een waarde als vrijheid van meningsuiting?) en waardeoordelen (wat is het juiste om te doen?, wat zouden we moeten doen?) (Kohlmeier & Saye, 2018). Ook is het belangrijk dat docenten niet te snel van onderwerp wisselen, aandacht besteden aan hoe leerlingen kunnen deelnemen aan de dialoog en stimuleren dat leerlingen op elkaar reageren. Deze bevindingen zijn in lijn met kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar hoe docenten effectief dialogen kunnen begeleiden gericht op het ontwikkelen van burgerschap, kritisch redeneren en vakinhoudelijke kennis (Alexander, 2020; Chinn et al., 2000; Coopmans & Rinnooy Kan, 2023; Howe et al., 2019; Oyler, 2019).

Hoewel een dialogische benadering effectief kan zijn, komt deze in het voortgezet onderwijs niet zoveel voor, zo constateren diverse onderzoekers (Alexander, 2020; Howe & Abedin, 2013). Zowel volgens leerlingen als onderzoekers komen dialogen waarin gewerkt wordt aan burgerschapsdoelen zoals morele oordeelsvorming maar weinig voor (Bartels et al., 2016; Nystrand et al. 2003). In het perspectief van Nederlandse leerlingen komt een dergelijke gespreksvorm minder vaak voor dan in het perspectief van leerlingen uit omliggende landen (Daas et al., 2023). Een belangrijke open vraag is hoe ervoor gezorgd kan worden dat Nederlandse leerlingen vaker deelnemen aan zulke gesprekken.

Samenvattend

- Onderzoek naar de *Just Community Approach* laat kleine effecten op morele vaardigheden en houdingen zien van een interventie gericht op de school als oefenplaats, maar de bevindingen zijn niet eenduidig.
- Naar effectieve curriculumbenaderingen is in het voortgezet onderwijs veel meer onderzoek gedaan dan in het primair onderwijs, bovendien in verschillende schoolvakken:
 - In de traditie van *character education* worden effecten gevonden van interventies waarin rolmodellen en literaire teksten centraal staan op houdingen (morele motivatie) en kennis over morele concepten.
 - Uit onderzoek naar *socioscientific issues* blijkt dat onderwijs in natuurwetenschappelijke vakken kan bijdragen aan kennis over morele concepten, vaardigheden zoals morele sensitiviteit en moreel redeneren en houdingen zoals morele motivatie en het onderschrijven van waarden. Kenmerken van effectieve interventies zijn dat ze onderwerpen bespreken die emoties oproepen bij leerlingen, deze vanuit verschillende perspectieven en waarden onderzoeken en gebruikmaken van dialogen, besluitvormingsmodellen of reflectie.
 - Onderzoek naar pluralistische dialoogbenaderingen laat effecten zien op morele redeneervaardigheden van leerlingen over maatschappelijke, morele, historische en biologische vraagstukken. Kenmerken van effectieve benaderingen zijn docentprofessionalisering, betekenisvolle onderwerpen en expliciete aandacht voor morele waarden, kritisch redeneren en dialoogcompetenties.

Speciaal onderwijs

Ten aanzien van morele oordeelsvorming is amper onderzoek gedaan in zowel het speciaal onderwijs als het speciaal voortgezet onderwijs. Of deze doelgroepen een specifieke benadering vergen of dat de hier beschreven kenmerken ook daar van toepassing zijn, is dus een open vraag.

3. Meten van morele oordeelsvorming

In deze paragraaf bespreken we welke kwantitatieve en kwalitatieve instrumenten gebruikt worden om burgerschapscompetenties te meten die passen bij morele oordeelsvorming (kennis, vaardigheden en houdingen). Daarnaast bespreken we enkele instrumenten die gebruikt kunnen worden om het onderwijsaanbod gericht op morele oordeelsvorming in het kader van burgerschap in kaart te brengen (school als oefenplaats en curriculumbenaderingen).

Metten van competenties

Een algemene opmerking over het meten van kennis, vaardigheden en houdingen die onderdeel zijn van morele oordeelsvorming, is dat er veel meer instrumenten beschikbaar zijn dan hieronder beschreven. We hebben gebruik gemaakt van de volgende inclusiecriteria: ten eerste, het instrument is geschikt voor de beoogde doelgroep (po, vo, s(v)o). Ten tweede hebben we alleen instrumenten opgenomen die relevant zijn voor het meten van morele oordeelsvorming in het kader van burgerschapsonderwijs. Dat wil zeggen dat er maatschappelijke vraagstukken, collectieve belangen en/of democratische waarden aan bod komen en het instrument zich niet enkel richt op persoonlijke morele overwegingen (zoals bijvoorbeeld over liegen tegen een vriend, het beëindigen van een ongewenste zwangerschap of huwelijkse trouw). Daartoe hebben we gekeken van welke dilemma's, waarden, perspectieven en vraagstukken gebruik gemaakt wordt in de instrumenten om morele oordeelsvorming in kaart te brengen. Ten derde zijn alleen instrumenten opgenomen die kennis, vaardigheden en houdingen meten die horen bij morele oordeelsvorming (en de vier componenten sensitiviteit, redeneren en oordelen, motivatie en gedrag). Instrumenten die leerlingen een ontwikkelingsfase toekennen en geen direct inzicht geven in wat jongeren weten, kunnen of willen, zijn niet opgenomen.

Als gevolg van deze drie criteria zijn enkele zeer bekende instrumenten niet geïnccludeerd, zoals de instrumenten die uitgaan van Kohlbergs ontwikkelingsmodel (onder meer Defining Issues Test (Rest, 1979), Sociomoral Reflection Measure (Gibbs et al., 2013), Moral Judgment Test (Lind, 2016)), instrumenten uit zorgethische traditie (zoals Ethics of Care Interview (Skoie, 2014) en SMARTS (Curzer et al., 2014)) en instrumenten die de epistemologische opvattingen en ontwikkelingen meten (Reasoning about Current Issues Test (King et al., 2000) of het domeinspecifieke instrument van Kuhn et al. (2000)). De casussen en manieren van meten in deze instrumenten kunnen wellicht gebruikt worden bij instrumentontwikkeling, maar in de huidige vorm zijn ze niet geschikt voor peilingsonderzoek naar burgerschapscompetenties. Daarnaast zijn enkele instrumenten uit studies die we in paragraaf 3 van dit hoofdstuk bespraken niet geïnccludeerd, bijvoorbeeld uit de character education onderzoeken (Arthur et al., 2014; Pike et al., 2021), omdat de gebruikte voorbeelden en deugden te weinig over burgerschap gaan.

Het merendeel van de instrumenten in dit hoofdstuk is gebruikt in de studies die we in paragraaf 3 van dit hoofdstuk bespraken. In aanvulling daarop worden enkele instrumenten besproken die niet eerder genoemd zijn, omdat ze nog niet gebruikt zijn om onderwijsinterventies t.a.v. morele oordeelsvorming te evalueren. Deze instrumenten zijn echter ontwikkeld zijn om elementen van morele oordeelsvorming te meten of onderwijsaanbod gericht op morele oordeelsvorming in kaart te brengen en daarmee wel relevant voor het overzicht van meetinstrumenten.

Kennis

Kwantitatief

Een instrument dat gebruikt kan worden om ethische en morele kennis in kaart te brengen bij jongeren in de bovenbouw van het VO, is het ETiK instrument (Benner & Nikolova, 2016). Dit instrument bevat 19 items die kennis toetsen over klassieke ethische concepten en opvattingen die in het meeste ethiekonderwijs aan bod komen. Voorbeelden daarvan zijn: vrijheid, gelijkwaardigheid, tolerantie, gelijkheid voor de wet, verantwoordelijkheid en burgerlijke moed. Bovendien gaan de opgaven over individuele, interpersoonlijke en maatschappelijk perspectieven. Deze opgaven maken het mogelijk om leerlingen een score toe te kennen van elementair (kennis op basis van eigen ervaring), standaard (kennis over nabije kwesties) en hoog (morele kennis over ethische, politieke en wettelijke kwesties en begrippen). Het hele ETiK instrument bevat ook vaardigheden-items. Dit instrument lijkt, indien vertaald, ook geschikt voor Nederlandse leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

In Zweden bestaat een nationale toets voor ethiekonderwijs, waarvan opgaven en onderdelen ook in onderwijsonderzoek gebruikt worden (Sporre et al., 2022). De toets is geschikt voor de bovenbouw van het PO en onderbouw van het VO. Leerlingen moeten ethische theorie en concepten toepassen in argumentatie en de toets bestaat uit open schrijfopdrachten en gesloten vragen. Er zijn verschillende versies, die jaarlijks worden afgenomen op Zweedse scholen. De waarden en concepten passen bij morele oordeelsvorming in het kader van burgerschapsonderwijs, toch zijn de opgaven niet zomaar bruikbaar in een Nederlandse context, omdat het Zweedse curriculum gebruikt maakt van relatief moderne ethische theorie (Benhabib, Nussbaun, Logstrup, Singer) in plaats van de klassieke, canonieke denkers en hun concepten.

Kwalitatief

We hebben geen kwalitatieve instrumenten gevonden om kennis te meten.

Vaardigheden

Kwantitatief

Het ETiK instrument en de Zweedse nationale ethiektoets bevatten beide ook items die gaan over morele vaardigheden. Aangezien die laatste niet een gevalideerd instrument is, maar een verzameling van toetsen en opgaven, kunnen we daarover geen algemene uitspraken doen. De ETiK toets bevat naast kennis een schaal voor ethisch-moreel oordelen en voor ethisch-moreel handelen. Ethisch moreel oordelen bevat het analyseren van een morele vraag, argumenten hierover beoordelen en reflecteren op de geldigheid daarvan. Bij een lager vaardigheidsniveau is dit meer vanuit het eigen perspectief en op basis van sociale normen. Een meer ontwikkeld oordeelsvermogen toont zich door verschillende morele perspectieven kunnen toepassen, meerdere ethische vragen en waarden kunnen afwegen en nadenken over de geldigheid. Deze schaal bestaat uit 34 items en geeft leerlingen een score tussen niveau 1 en 4. De schaal voor ethisch-moreel handelen lijkt vooral aan te sluiten bij morele motivatie en moreel karakter, omdat deze in kaart brengt in hoeverre jongeren verschillende handelingsopties, waarden en belangen kunnen meenemen in hun overweging over wat het juiste is om te doen. Deze schaal bestaat uit 19 items en geeft leerlingen een score tussen 1-4.

Kwalitatief

Voor vo leerlingen zijn verschillende Nederlandstalige schrijftaken om moreel redeneren en oordelen in kaart te brengen (Frijters et al., 2008; Schuitema et al., 2009; Rombout et al., 2024). Er zijn domeinspecifieke schrijftaken voor biologie (Frijters, Rombout) en geschiedenis (Schuitema)

en meer generieke schrijfp opdrachten over onderwerpen zoals schooluniformen en surveillance technologie (Schuitema, Rombout). De taken bestaan uit een introducerende tekst over de kwestie, waarin jongeren ook al enkele waarden en argumenten kunnen vinden, gevolgd door de opdracht om een eigen weloverwogen standpunt in te nemen. Frijters en collega's voegen hier een variant aan toe, de antagonist-taak, waarbij de leerling moet reageren op een ingenomen standpunt. Het lijkt volgens de onderzoekers makkelijker voor leerlingen om op reeds genoemde argumenten te reageren dan om helemaal zelf relevante argumenten te bedenken. Zulke antagonist-taken zouden gebruikt kunnen worden om het evalueren van morele argumentatie in kaart te brengen, in plaats van productie van moreel redeneren. De schrijftaken van Frijters, Schuitema en Rombout en collega's leveren verschillende subscores op: enerzijds voor het refereren aan morele waarden en/of perspectieven en anderszijds voor de redeneerkwaliteit, soms komt hier ook een vakinhoudelijke score bij. Gecombineerd geven deze scores inzicht in de morele redeneervaardigheden van jongeren. Nakijken kan betrouwbaar gedaan worden aan de hand van rubrics of ankerteksten.

Voor po leerlingen is er ook een schrijftaak om moreel redeneren te meten: Lin (2019) ontwikkelde twee schrijfp opdrachten over sociale uitsluiting. Leerlingen moeten beargumenteren waarom ze wel of niet een volwassene betrekken bij een geval van pestgedrag en uitsluiting. De opdrachten krijgen enerzijds een holistische score voor de morele redeneerkwaliteit, waarin aspecten als relevantie, meerdere perspectieven en coherente argumentatie worden meegenomen. Daarnaast is er een rubric ontwikkeld om specifieke redeneervaardigheden en morele kennis te identificeren in de leerlingopdrachten, dat biedt aanknopingspunten voor een meer kwalitatieve analyse. Dit instrument lijkt ook geschikt voor de Nederlandse context. Ook Cassidy en Christy (2014) ontwikkelden een schrijfp opdracht bij een fictieve casus, maar deze opdrachten en de analyse ervan zijn niet voldoende beschreven om te beoordelen op relevantie voor en bruikbaarheid in de Nederlandse context.

In aanvulling op deze schrijfp opdrachten zijn er rubrics ontwikkeld die ethische en morele competenties in detail en in oplopende mate van complexiteit beschrijven. Deze kunnen gebruikt worden voor zelfrapportage of docentbeoordeling van leerlingcompetenties, maar dit zijn geen gevalideerde onderzoeksinstrumenten. Zulke rubrics zijn er bijvoorbeeld voor het Australische curriculum van basisschool tot jaar 10 (4^e klas vo, vergelijkbaar met onze kerndoelen) en zijn er verschillende Duitse voorbeelden voor VO en PO (onder meer: Rösch (2009) competentiematrices, het Beierse Leerplan PLUS (PO) en ETiK (Benner & Nikolova, 2016)). Narvaez (2009) ontwikkelde speciaal voor onderzoeks- en monitoringsdoeleinden een instrument waarmee docenten of getrainde observatoren leerlingen kunnen scoren op de vier componenten van ethical skills (dat is vergelijkbaar met het viercomponentenmodel wat we introduceerden in paragraaf 2 van dit hoofdstuk).

Daarnaast zijn er instrumenten om moreel redeneren van leerlingen in kaart te brengen tijdens interactie in de les. De onderzoeksinstrumenten vereisen opname en transcriptie van de les, zoals het analysekader van Schuitema et al. (2018) voor vo. Zij analyseerden zowel klassikale als small-group discussions op specifieke kwaliteitskenmerken, zoals op elkaar voortbouwen, redeneerkwaliteit, waardenthema's en mate van expliciteit. Kohlmeier & Saye (2014a; 2014b) analyseerden docentgeleide discussies: zowel gebaseerd op Haidt's foundations (welke komen langs) als op Kohlberg (in hoeverre postconventioneel). Daarnaast zijn er ook zulke instrumenten voor po (Murray, 2015; Cassidy & Christy, 2014). Het is denkbaar dat op basis van deze onderzoeksinstrumenten ook praktisch bruikbare observatie-instrumenten ontwikkeld kunnen worden.

Houdingen

Kwantitatief

De instrumenten die ontwikkeld zijn om karakterontwikkeling te meten in de context van onderwijs in socioscientific issues hebben relevantie voor burgerschap, omdat de socioscientific issues zelf vaak al echte burgerschapsvraagstukken zijn: over de maatschappelijke en ecologische gevolgen van technologische ontwikkelingen. In deze onderzoeken worden telkens dezelfde uitkomsten op verschillende manieren gemeten (Atabey & Topcu, 2024). Er zijn kwantitatieve zelfrapportage instrumenten ontwikkeld (Lee et al., 2013), kwalitatieve instrumenten met open vragen (Newton, 2016; Lee et al., 2012), interviewprotocollen (Herman et al., 2021) en observatie instrumenten om groeps- en klassendiscussies te analyseren (Lee et al., 2012). In deze literatuur keren de volgende elementen terug: 1) ecologisch wereldbeeld (bestaande uit het geloof in onderlinge verbondenheid en mee willen aan duurzame ontwikkeling), 2) 'socioscientific accountability' (bestaande uit verantwoordelijkheidsgevoel en bereidheid tot handelen) en 3) sociale en morele compassie (bestaande uit morele en ethische sensitiviteit, perspectiefnemen en empathische betrokkenheid). Deze uitkomstmaten worden gemeten in de Character and Values as Global Citizens Assessment Questionnaire (Lee et al., 2013); het instrument van Choi et al. (2011) en de Socioscientific and Environmental Engagement Dimensions Survey (Newton, 2016). Reviewers Atabey en Topcu (2024) constateren dat er verdere instrumentontwikkeling nodig is om een breder spectrum aan morele waarden en karakterelementen in kaart te brengen in het onderzoek naar socioscientific issues, maar deze instrumenten bieden al relevante en bruikbare aanknopingspunten voor houdingen t.o.v. natuur, techniek, duurzaamheid en verwante kwesties.

Clarkeburn et al. (2003) ontwikkelden een instrument om de ontwikkeling van meta-ethiek te meten. Metaethiek gaat over de opvattingen die iemand heeft over ethische realiteit en morele waarden, deze ontwikkeling verloopt volgens een vergelijkbaar patroon als epistemologische ontwikkeling: van absolutisme, naar relativisme en vervolgens naar een weloverwogen oordeel. De Meta-Ethical Questionnaire is vooral gebruikt voor studenten in het hoger onderwijs, maar zou voor de bovenbouw van het VO wellicht ook ingezet kunnen worden. In deze 10-item vragenlijst geven respondenten van twee contrasterende uitspraken aan welke van de twee (of geen van beide) het beste bij hun opvatting past. Op vijf domeinen (bron en soort van morele oordelen, rol van autoriteit, morele objectiviteit, eigen verantwoordelijkheid en verhouding tot objectiviteit en doel van morele discussies) krijgen respondenten op basis van hun antwoorden een score. Deze domeinen zijn zozeer op meta-niveau geformuleerd dat ze zowel over maatschappelijke als over persoonlijke morele kwesties gaan en daarmee voor het meten van burgerschap ook relevant zijn. Bovendien bevragen de stellingen leerlingen over relevante aspecten van burgerschapsonderwijs, zoals: in hoeverre kunnen docenten een morele autoriteit zijn en (waarom) is het zinvol om over morele waarden in gesprek te gaan met anderen.

Metten van onderwijsaanbod

Om goed zicht te krijgen op het aanbod van burgerschapsonderwijs kunnen instrumenten ingezet worden die de frequentie en kwaliteit in kaart brengen van onderwijsaanbod waarvan bekend is dat het bijdraagt aan morele oordeelsvorming. Er is beperkt aanbod van instrumenten voor het po en vo, daarom includeren we enkele instrumenten die ontwikkeld zijn voor het hoger onderwijs waarvan we denken dat ze voor het po en vo geschikt zouden kunnen worden gemaakt.

Curriculumbenadering

De *Measure of Classroom Moral Practices* (MCMP, Mayhew & King, 2008) is een instrument wat de ervaringen van studenten (in het hoger onderwijs) in kaart brengt met lesactiviteiten die een

positief effect kunnen hebben op morele oordeelsvorming. Deze lesactiviteiten zijn gekozen op basis van literatuuronderzoek naar onderwijsinterventies gericht op morele oordeelsvorming. Voorbeelden van zulke lesactiviteiten zijn: activerende didactiek, geleide reflectie, mogelijkheden om verschillende perspectieven in te nemen, interactie met medestudenten (de kwaliteit en invloed daarvan volgens studenten), positieve interactie met medeleerlingen met diverse achtergronden en lesactiviteiten die cognitieve dissonantie veroorzaken. Omdat bekend is dat negatieve interacties met klasgenoten negatief effect kunnen hebben op de ontwikkeling van moreel redeneren, zijn daarover ook items opgenomen in de vragenlijst. Dit is een heel uitgebreide vragenlijst die gebruikt kan worden om in kaart te brengen in hoeverre leerlingen onderwijsaanbod ervaren dat bij kan dragen aan morele oordeelsvorming. Vergelijkbare instrumenten zijn ontwikkeld voor ethiekonderwijs dat gegeven wordt in beroepsopleidingen, zoals verpleegkunde (Lin et al., 2010; Vynckier et al., 2015). Vanwege de specifieke beroepscontext zijn deze vragenlijsten niet zonder meer geschikt voor het funderend onderwijs, maar de items over lesactiviteiten en morele concepten mogelijk wel.

Willems et al. (2013) ontwikkelden een lesobservatieinstrument waarmee zowel kwantitatief als kwalitatief in kaart kan worden gebracht of en hoe drie kenmerken van een deugdethische benadering in het onderwijs aanwezig zijn. De drie kenmerken zijn: 1) de ontwikkeling van moreel redeneren wordt bevorderd, 2) moreel emotionele betrokkenheid van leerlingen wordt aangewakkerd, en 3) er wordt een normatief ideaal van een deugd gepresenteerd. Deze kenmerken zijn gekozen op basis van theoretische literatuur over deugdethische benaderingen op moreel onderwijs, de selectie van deze drie kenmerken lijkt niet gebaseerd op empirisch onderzoek naar de effectiviteit van deze kenmerken van onderwijs. Het instrument zelf is wel empirisch gevalideerd op bruikbaarheid. Indien de deugdethische benadering wordt toegepast op maatschappelijke vraagstukken, is het instrument mogelijk relevant om morele oordeelsvorming in het kader van burgerschapsonderwijs te meten. Enerzijds omdat verschillende van de eerdergenoemde studies laten zien dat het bevorderen van moreel redeneren belangrijk is, en anderzijds dat vooral psychologisch onderzoek (zoals besproken in paragraaf 2.2. van dit hoofdstuk) laat zien dat het van belang is om ook te appeleren aan emoties en morele betrokkenheid van leerlingen.

School als oefenplaats

School is niet alleen een plek waarin leerlingen onderwijs krijgen in morele oordeelsvorming door de gerichte inzet van lesactiviteiten, de school is ook een morele gemeenschap, waarin bepaalde waarden belangrijk worden gevonden en men collectieve normen bestendigt. De Secondary School Moral Atmosphere Questionnaire (SMAQ, Host et al, 1998) is een instrument dat in kaart brengt welke normen leerlingen van een school hanteren ten aanzien van het helpen van impopulaire leerlingen en het afwijzen van diefstal. Ook brengt het instrument in kaart waarop de collectieve normen gebaseerd zijn, deze stadia lopend van 'angst voor straf' naar 'geweten en het sociale systeem' zijn gebaseerd op het werk van Kohlberg. Daarnaast inventariseert deze vragenlijst hoe leerlingen zich verhouden tot de schoolgemeenschap: hoe de normen daarin in stand gehouden worden en in hoeverre ze zich deel uit voelen maken van de schoolgemeenschap. Empirisch onderzoek in Nederland en Italië laat zien dat er een verband is tussen het morele schoolklimaat en de ontwikkeling van de morele oordeelsvorming van leerlingen (Mancini et al., 2006). Een recentere aanpassing van het instrument is beter in staat om onderscheid te maken tussen het morele klimaat op school- en op klasniveau (Mancini et al., 2006).

Samenvattend

- Er is beperkt aanbod in instrumenten om morele kennis, vaardigheden en houdingen in kaart te brengen.
- De meest relevante kennistoets, ETiK, is enkel geschikt voor jongeren vanaf 15 jaar. Bovendien vereist dit verdere conceptualisering over wat relevante kennis is over morele concepten en ethische theorieën voor de Nederlandse context.
- Voor vaardigheden zijn enkele bruikbare schrijftaken ontwikkeld om moreel redeneren te meten bij Nederlandse vo-leerlingen. Voor poevereist dit verdere instrumentontwikkeling. Ook voor vo is instrumentontwikkeling nodig om vragenlijsten en/of observatie-instrumenten te ontwikkelen voor moreel redeneren en oordelen die in grootschalig onderzoek gebruikt kunnen worden. Bovendien gaat geen van de gevonden instrumenten expliciet in op reflectievaardigheden.
- Ook voor het in kaart brengen van houdingen is verdere instrumentontwikkeling nodig. De beschikbare instrumenten richten zich vrij eenzijdig op houdingen die relevant zijn voor maatschappelijke vraagstukken met een natuurwetenschappelijke component. Ook dit vereist verdere conceptualisering over welke houdingen en componenten van morele motivatie en gedrag relevant zijn voor de Nederlandse context.
- Voor PO zijn er nog minder instrumenten die direct bruikbaar zijn.
- Er zijn enkele instrumenten om onderwijsaanbod in kaart te brengen. Maar ook hier is doorontwikkeling vereist, vooral om te zorgen dat deze instrumenten aansluiten bij recente inzichten over welke onderwijsaanpakken effectief kunnen zijn.

Conclusie

Hessel Nieuwelink, Willemijn Rinnooy Kan, Floor Rombout en Jip Teegelbeckers

In de voorgaande hoofdstukken is een overzicht gegeven van drie kernconcepten van burgerschap, hoe die kernconcepten in kaart gebracht worden en welke rol onderwijs daarbij speelt. In dit hoofdstuk zullen we dit kort samenvatten waarna we voor enkele hoofdthema's van deze overzichtsstudie een aantal conclusies en aanbevelingen formuleren.

Het onderzoeksveld van het in kaart brengen van burgerschap van jonge mensen en burgerschapsonderwijs is in ontwikkeling. Er is meer zicht op hoe we burgerschap en burgerschapsonderwijs in kaart kunnen brengen, hoe dat er uit ziet en welke vraagstukken daarbij naar voren komen dan toen de vorige overzichtsstudie voor Peil.Burgerschap geschreven werd (Dijkstra et al., 2018). Maar het onderzoeksveld kent ook zijn beperkingen. De overgrote meerderheid van het onderzoek naar burgerschap van jonge mensen richt zich op kennis, vaardigheden en houdingen en dus competenties van kinderen en jongeren. Andere aspecten van burgerschap zoals denkbeelden, gezindheid, waardeoriëntaties komen niet of veel minder naar voren. In deze overzichtsstudie beperken wij ons dus ook tot de kennis die er bestaat rondom het in kaart brengen van burgerschaps*competenties*. Wat betreft het in kaart brengen van burgerschapsonderwijs neemt de kennis ook toe. Maar dit aanbod in kaart brengen is ook lastig. Dit hangt mede samen met de breedte van mogelijk relevante uitkomsten en de breedte van mogelijk relevante praktijken. Er is beperkt zicht op hoe binnen de school verschillende aanpakken tezamen samenhangen met een combinatie van verschillende uitkomsten, bij verschillende leerlingen. Het onderzoek dat hier gepresenteerd is, zijn toch vooral deelaspecten van een gehele schoolbenadering van burgerschapsonderwijs.

In het eerste hoofdstuk zijn twee centrale benaderingen van burgerschapsonderwijs beschreven: de school als oefenplaats en het curriculum. Het aantal studies dat uitgevoerd wordt rondom burgerschapsonderwijs, is de afgelopen jaren flink aan het toenemen (zie bijv. internationale overzichten van Campbell, 2019; Teegelbeckers et al., 2023; Donbavand & Hoskins, 2022 en voor Nederland De Groot et al., 2022). Als we inzoomen op studies die effecten van burgerschapsonderwijs in kaart brengen, zien we dat op hoofdlijnen voor de drie verschillende kernconcepten voor beide benaderingen van burgerschapsonderwijs ook effectstudies worden uitgevoerd en er positieve effecten gevonden worden. Daarbij moet gezegd worden dat het aantal quasi-experimentele studies dat uitgevoerd wordt, toeneemt maar nog altijd behoorlijk beperkt is (Donbavand & Hoskins, 2022; Teegelbeckers et al., 2023). Replicaties van studies zijn in het onderwijsonderzoek en dus ook het burgerschapsonderwijs-onderzoek zeldzaam. Dit perkt de zeggingskracht van het onderzoek (Donbavand & Hoskins, 2022).

Bij de studies die we gevonden hebben, zijn grote verschillen tussen de domeinen. Voor democratische gezindheid en morele oordeelsvorming hebben aanzienlijk meer studies gevonden dan voor diversiteit. Diversiteit, met de bijbehorende opdracht 'leren omgaan met verschil en verschillend zijn' wordt in een vrij diffuse context onderzocht. Er is veel (sociaal)psychologisch experimenteel onderzoek waarbij niet direct duidelijk is wat de daadwerkelijke bruikbaarheid voor de onderwijscontext is. Ook zijn er relatief veel *single case studies*, die uitgebreide schoolbrede of langdurige interventies beschrijven, die niet vanzelfsprekend toepasbaar zijn in de Nederlandse onderwijscontext. Binnen de context van deze overzichtsstudie is dus vooral gezocht naar onderzoek dat concreet en relevant houvast kan geven in het vormgeven van burgerschapsonderwijs op school.

Tevens hebben wij vooral quasi-experimentele effectstudies gevonden die zich richten op het curriculum. Voor de school als oefenplaats bestaan minder van dergelijke studies. Het valt ook op dat de meeste studies uitgevoerd worden voor het voortgezet onderwijs (en dan vooral de pre-academische onderwijstypen) en het hoger onderwijs. Voor het primair en speciaal (voortgezet) onderwijs is veel minder onderzoek beschikbaar. Dit betekent ook dat het aantal instrumenten dat beschikbaar is, ook ongelijk verdeeld is tussen de verschillende onderwijssoorten.

De kennis die nu voorhanden is, geeft zicht op onderzoeksgeïnformeerde richtingen van burgerschapsonderwijs, in elk geval binnen deze kernconcepten. Bij veel kwesties is echter nog niet duidelijk welke pedagogisch-didactische handelingen waarschijnlijk de burgerschapscompetenties van leerlingen zullen versterken – voor zover hier in generieke zin iets over te zeggen valt. Wel laat deze studie zien dat de benaderingen om naar burgerschapsonderwijs te kijken (via curriculum en oefenplaats) ook vanuit empirische evidentie als zinvol gezien kan worden. Maar op basis van de huidige *state of the art* van het onderzoeksveld moet echter worden vastgesteld dat er nog veel onduidelijk is over de manieren waarop burgerschapsonderwijs bijdraagt aan de burgerschapscompetenties van leerlingen. Hieronder zullen we op basis van de centrale uitgangspunten van deze overzichtsstudie enkele conclusies trekken en aanbevelingen doen.

In kaart brengen van burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs

Deze overzichtsstudie heeft een aantal centrale uitgangspunten die allemaal consequenties hebben voor de manier waarop burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in kaart gebracht kan worden.

- Burgerschap is een breed concept: het omvat verschillende elementen (zoals identiteit, politiek, sociaal), componenten (kennis, vaardigheden, houdingen) en verschillende geografische niveaus (Heater, 2003). Bij metingen wordt vooral ingezoomd op competenties en niet zozeer op bijvoorbeeld opvattingen en deugden.
- Burgerschap is normatief: er bestaan verschillende uitwerkingen van wat burgerschap(sonderwijs) betekent en wat prioriteit zou moeten krijgen.
- Burgerschap gaat over het leren voegen in en vormen van de samenleving
- Burgerschapsonderwijs kan vormkrijgen via een curriculum en de school als oefenplaats

Deze uitgangspunten stellen hoge eisen aan de vragenlijsten die voor competenties en aanbod vormgegeven worden. Deze studie laat zien dat op dit moment niet op alle vlakken aan deze uitgangspunten voldaan wordt. Er is noodzaak om instrumenten voor het in kaart brengen van competenties en aanbod verder te ontwikkelen. Dit geldt zowel voor vragenlijsten en interviewleidraden als observatieschema's.

De verschillende hoofdstukken laten zien dat sommige aspecten van burgerschapscompetenties succesvol kwantitatief in kaart gebracht kunnen worden maar dat dit bij andere aspecten minder het geval is. In sommige gevallen is het de vraag of een kwantitatieve benadering überhaupt mogelijk is (bijvoorbeeld rondom de contextualiteit van waardeoriëntaties). Dit betekent dat verder onderzocht moet worden op welke manier aspecten van burgerschap kwantitatief in kaart gebracht kunnen worden die nu nog niet zoveel aandacht krijgen en welke aspecten van burgerschap niet zo goed kwantitatief in kaart gebracht kunnen worden en waar dus kwalitatieve instrumenten gebruikt zullen moeten worden.

In deze overzichtsstudie zijn allerlei kwalitatieve instrumenten beschreven die burgerschap van jonge mensen in kaart brengen. Die geven belangrijke inzichten, zeker als aanvulling op kwantitatieve instrumenten. Maar er zijn weinig instrumenten openbaar beschikbaar en ook hier worden lang niet alle centrale aspecten goed door gedekt. Dus ook bij kwalitatieve instrumenten is de noodzaak tot verdere doorontwikkeling van instrumenten.

In de vorige hoofdstukken is, waar mogelijk, onderscheid gemaakt tussen verschillende onderwijstypen. Het valt op dat de meeste studies gericht zijn op het voortgezet onderwijs. In het primair onderwijs en zeker voor het speciaal (voortgezet) onderwijs zijn veel minder studies gedaan. Het maakt de vraag of de uitkomsten van de beschreven studies gelden voor alle onderwijssectoren en onder welke voorwaarden dat dan wel of niet het geval zou zijn, nog complexer dan hij eigenlijk al is. Het laat vooral zien dat er een noodzaak is om meer onderzoek te doen in deze onderwijssectoren.

Elementen van competenties

Voor het in kaart brengen van burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs is het dus van belang dat er verdere ontwikkeling van instrumenten komt. Daarbij zal een goede afweging gemaakt moeten worden van welke aspecten van burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in kaart gebracht gaan worden en welk type instrument daar het meest geschikt voor is.

Kennis

Kennis wordt vooral gemeten met vragenlijsten. Bloom laat, zoals in hoofdstuk 1 beschreven is, zien dat kennis gaat over onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren en creëren. Bij de vragenlijsten wordt echter vooral onthouden, begrijpen en een beetje toepassen gemeten. Om burgerschapskennis van leerlingen in kaart te brengen is het daarom relevant om meer in te gaan zetten op de andere vormen van kennis. Tevens valt op dat er veelal een soort procedurele of institutieskennis gemeten wordt. Rondom democratie wordt bijvoorbeeld aan jongeren gevraagd of zij bepaalde politici kennen, bij diversiteit het kennen van bepaalde religieuze kenmerken en bij morele oordeelsvorming of leerlingen bepaalde waarden kunnen herkennen. Kennis over waarom instituties bestaan en wat daarbij dilemma's zijn, over de diversiteit in opvattingen binnen bepaalde religieuze stromingen en wat de betekenis is van waardendilemma's komt amper naar voren. Wij achten het van belang dat dit soort typen kennis een grotere plek krijgen in toekomstige vragenlijsten.

Vaardigheden

Bij het in kaart brengen van vaardigheden wordt veelal gebruik gemaakt van vragenlijsten. Bij het meten van vaardigheden via vragenlijsten wordt gebruik gemaakt van zelfrapportage (zelfinschatting van de vaardigheden) of het toepassen van kennis. Meetinstrumenten waarbij vaardigheden daadwerkelijk worden toegepast zijn schaars. Het is aan te bevelen om te bekijken of het mogelijk is om via vragenlijsten vragen te ontwikkelen die de vaardigheden zelf in kaart te brengen.

Kwalitatieve instrumenten om vaardigheden in kaart te brengen zijn potentieel minstens zo interessant. Via observaties kan gekeken worden hoe leerlingen bepaalde vaardigheden in een klassensituatie toepassen (bij bijvoorbeeld dialogen, groepsopdrachten, onderzoekopdrachten, simulaties). Het is relevant observatie-instrumenten systematisch door te ontwikkelen en er overdraagbare formats van te maken. Datzelfde geldt bijvoorbeeld voor schrijfopdrachten waarbij bepaalde vaardigheden getest worden. Voor morele oordeelsvorming zijn verschillende schrijfopdrachten voorhanden. Deze kunnen wellicht als voorbeelden dienen voor instrumenten voor andere kernconcepten.

Houdingen

Houdingen worden op verschillende manieren in kaart gebracht, zowel via vragenlijsten als via interviews. In vragenlijsten is niet altijd even helder afgebakend wat onder houdingen verstaan wordt. Een scherpere omschrijving kan helpen om duidelijker te maken wat voor soort houdingen in kaart gebracht worden.

Een centraal aspect van burgerschap dat gaat over burgerschapshoudingen betreft het 'omgaan' met dilemma's waarbij waarden en belangen met elkaar op gespannen voet kunnen staan. In vragenlijsten krijgt dit echter weinig aandacht. Veelal wordt aan leerlingen gevraagd of zij het met een stelling eens zijn, bijvoorbeeld gelijke rechten tussen mannen en vrouwen, vrijheid van meningsuiting, vrijheidsrechten en meerderheidsbesluiten. Dat bij burgerschap een context mede richting geeft aan de posities die mensen kiezen, komt in dergelijke metingen niet of amper naar voren. Daarmee geven deze metingen een beperkt beeld van de burgerschapshoudingen van kinderen en jongeren. Het is wat ons betreft wel een open vraag in hoeverre vragenlijsten geschikt zijn om waardendilemma's in kaart te brengen. Het ADKS-onderzoek laat zien dat het mogelijk is, maar ook daar is maar een beperkt perspectief op hoe jonge mensen om willen gaan met waardendilemma's (Van Slageren et al., 2023).

Aan de hand van bijvoorbeeld interviewonderzoek is het goed mogelijk om contextgebonden afwegingen van kinderen en jongeren in kaart te brengen. Echter, er bestaan weinig interviewleiden die goed overdraagbaar zijn. Ook hier zou wat ons betreft dus ingezet moeten worden op de (door)ontwikkeling van kwalitatieve instrumenten die door verschillende onderzoekers gebruikt zouden kunnen worden.

Onderwijsaanbod

De hoofdstukken over de drie kernconcepten van burgerschap beschrijven elk op welke manieren burgerschapsonderwijs in kaart gebracht wordt. Een aantal zaken valt daarbij op. Ten eerste wordt er meer onderzoek gedaan naar een curriculaire benadering van burgerschapsonderwijs dan naar de school als oefenplaats. Hoewel er in beleid in onder meer Nederland een stevige nadruk ligt op het oefenen van burgerschap op school, is daar relatief weinig onderzoek naar. Voor beide benaderingen van burgerschapsonderwijs geldt dat verre van helder is wat van leraren verwacht wordt, en dit geldt nog in grotere mate voor de school als oefenplaats. Onderzoeksinstrumenten geven ook nog onvoldoende zicht op welke pedagogisch-didactische handelingen van leraren doorslaggevend zijn bij het lesgeven over burgerschapsonderwerpen of het vormgeven van de oefenplaats. Hiervoor moet bij instrumentontwikkeling veel meer aandacht komen. Ten tweede valt op dat veel instrumenten voor het in kaart brengen van burgerschapsonderwijs kijken naar de frequentie van bepaalde pedagogisch-didactische handelingen. Dat is natuurlijk relevant, maar minstens zo relevant is de manieren waarop dat gebeurt en daarmee de kwaliteit van de handelingen. Is uitleg die gegeven wordt ook betekenisvol, wordt er bij dialogen daadwerkelijk op elkaar gereageerd en op welke manieren moedigen leraren identiteitsontwikkeling van leerlingen aan? Ook hiervoor zou bij instrumentontwikkeling meer aandacht moeten komen. Ten derde valt op dat er voor het ene kernconcept van burgerschap (morele oordeelsvorming en democratische gezindheid) veel meer onderzoek gedaan wordt dan voor het andere kernconcept (diversiteit) en dat het ene onderwijstype veel meer aandacht krijgt (voor het vo en het ho) dan het andere onderwijstype (po en so). Dit heeft ook consequenties voor de instrumenten die beschikbaar zijn en waar bij instrumentontwikkeling extra aandacht zou moeten komen.

Inhoudelijke aspecten van burgerschap

Voor een aantal inhoudelijke aspecten van burgerschap willen we in de conclusie nog extra aandacht besteden.

Omstredenheid van burgerschap

In hoofdstuk 1 hebben we beschreven dat een kenmerkend element van burgerschap is dat het een omstreden concept betreft. Er is per definitie discussie over de invulling van burgerschap en centrale waarden staan op gespannen voet met elkaar. In de hoofdstukken over democratische gezindheid, diversiteit en morele oordeelsvorming hebben we geconstateerd dat de omstredenheid veelal een zeer beperkte plek heeft. Bij morele oordeelsvorming komt nog het meest naar voren dat er verschillende manieren zijn om naar vraagstukken te kijken en dat daarbij afwegingen tussen waarden gemaakt moeten worden.

Op verschillende manieren valt op dat de omstredenheid van burgerschap beperkt naar voren komt bij het in kaart brengen van burgerschap en burgerschapsonderwijs. Ten eerste wordt bij vragenlijstonderzoek vooral gekeken of jongeren instemmen met bepaalde zaken, of zij tolerantie belangrijk vinden, of zij immigranten dezelfde rechten willen geven als aan andere mensen in een samenleving, of dat zij meerderheidsbesluitvorming een goede manier van besluitvorming vinden. Vormen van contextualisering (over welke groepen, rechten, besluitvormingskwesties gaat het?) ontbreken. Of jonge mensen voor vrijheidsrechten in het algemeen van belang vinden is een andere vraag dan of jonge mensen vinden dat een specifieke groep een specifiek vrijheidsrecht in een specifieke context zou moeten kunnen gebruiken, en of dit voor andere groepen, andere contexten en andere vrijheidsrechten eveneens het geval is. Juist door dergelijke vraagstukken aan jongeren voor te leggen, krijgen de burgerschapscompetenties van jonge mensen die in kaart gebracht worden het reliëf dat het in het dagelijks leven ook heeft.

Ten tweede hebben de hoofdstukken duidelijk gemaakt dat het perspectief dat ten aanzien van een kernconcept van burgerschap genomen wordt mogelijk invloed heeft op wat in kaart gebracht gaat worden. Wanneer bijvoorbeeld diversiteit en omgaan met verschil vooral gezien wordt vanuit het idee dat tolerantie het centrale doel is, worden er andere zaken gemeten dan wanneer sociale rechtvaardigheid het doel is. Of wanneer bijvoorbeeld houdingen ten opzichte van democratie in kaart worden gebracht, dan is het wel van belang dat duidelijk wordt gemaakt over welke benadering of welk aspect van democratie het dan gaat. Dit betekent dat onderbouwde en transparante keuzes gemaakt moeten worden bij het ontwikkelen van meetinstrumenten.

Voegen in en vormen van de samenleving

Een ander kenmerkend aspect van burgerschap is dat er twee rollen bij horen: voegen in en vormen van de samenleving. Wij constateren, in navolging van een aantal andere auteurs, dat in vragenlijsten veelal wordt gevraagd naar hoe jonge mensen hun rol in de wereld zien – en dus het voegen in. Veel minder aandacht is er voor de manieren waarop zij de wereld voor zich zouden zien – en dus het vormen van. Daarmee wordt in vragenlijsten, waarschijnlijk onbewust, een bepaalde benadering van burgerschap gemeten. Het lijkt ons wenselijk dat er bij instrumentontwikkeling hier meer oog voor komt en er meer afgewogen beeld van burgerschap in kaart gebracht wordt. Daarbij zal ook een iets ander type vraag gesteld moeten worden. Voor het in kaart brengen van burgerschapscompetenties en burgerschapsaanbod dat zich richt op het 'vormen van' gaat het voornamelijk over het proces dat de leerling doorloopt of kan doorlopen, niet alleen of zozeer de gewenste uitkomst. Dit kan dan gaan over vragen als: hoe hebben jongeren hun opvattingen ontwikkeld, welke leerervaringen speelden daarbij een belangrijke rol, welke keuzes maakten zij daarbij, welke ruimte hadden zij voor eigen initiatief en welke belemmeringen ervoeren zij daarbij?

Weten we wat we meten?

Het in kaart brengen van burgerschap(scompetenties) heeft maatschappelijk betekenis. Omdat het gaat over de samenleving, omdat er van burgerschapsonderwijs hoge verwachtingen bestaan in de samenleving, en omdat er hoge verwachtingen zijn van het in kaart brengen van burgerschapscompetenties. Studies als *Peil.Burgerschap* proberen een beeld te schetsen van de stand van zaken in Nederland op het gebied van burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs. Dat is belangrijk omdat het kan helpen bij het bezien hoe in het gehele onderwijsveld de onderwijsinspanningen eruitzien en hoe kinderen en jongeren naar bepaalde aspecten van burgerschap kijken. Tegelijkertijd laat deze voorstudie zien dat het niet eenvoudig is om burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in kaart te brengen. Waar burgerschap een complex concept is dat vele aspecten omvat, wordt dat in vragenlijsten (nog) niet zo omvangrijk in kaart gebracht. Deze voorstudie laat zien dat bij het in kaart brengen van burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs bepaalde aspecten wel in kaart gebracht worden en andere aspecten niet of amper. Bij het meten van kennis wordt bijvoorbeeld vooral reproductiekennis in kaart gebracht. Bij houdingen ligt er relatief sterke nadruk op het in kaart brengen van steun voor politieke en maatschappelijke instituties. Bij het in kaart brengen van burgerschapsaanbod op scholen bestaan er vooral frequentiemetingen, terwijl de kwaliteit van het aanbod amper in kaart wordt gebracht. Daarmee wordt een specifiek en redelijk smal stuk van burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in kaart gebracht. Dit heeft wat ons betreft implicaties voor de uitvoering van peilingsstudies over burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs. Er zal wat ons betreft getracht moeten worden om een zo breed mogelijk palet van aspecten van burgerschap in kaart te brengen en daartoe zullen ook nieuwe instrumenten ontwikkeld moeten worden. Wij achten het van belang dat bij de instrumentontwikkeling voor *Peil.Burgerschap* er aandacht komt om deze relatief smalle focus te verbreden en daarmee breder en beter zicht te krijgen op zowel de burgerschapscompetenties van jonge mensen en burgerschapsonderwijs van scholen in Nederland. Wij verwachten dat kwalitatieve instrumenten daar een belangrijke rol bij zouden moeten spelen. Tegelijkertijd zal bescheidenheid moeten bestaan met waar de peiling uiteindelijk iets over kan zeggen en over welke onderdelen niet iets gezegd kan worden. Dat schept immers helderheid over de beperkingen van een peilingsstudie. In rapportages zal dat ook zo meegenomen moeten worden. Zodoende weten we beter wat we meten en zetten we een verdere stap met het meten van wat we zouden willen weten en maken we helderder aan lezers wat we wel en niet meten.

Referenties

- Abendschön, S., & Tausendpfund, M. (2017). Political knowledge of children and the role of sociostructural factors. *American Behavioral Scientist*, 61(2), 204-221. <https://doi.org/10.1177/0002764216689122>
- Abizadeh, A. (2021). Counter-majoritarian democracy: Persistent minorities, federalism, and the power of numbers. *American Political Science Review*, 115(3), 742-756. <https://doi.org/10.1017/S0003055421000198>
- Aboud, F. E., & Levy, S. R. (2020). Interventions to reduce prejudice and discrimination in children and adolescents. In Oskamp, S. (Ed.) *Reducing prejudice and discrimination*. Psychology Press. 269-293
- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Adams, M., Briggs, R. R., & Shlasko, D. (2022). Pedagogical foundations for social justice education. In M. Adams, L. A. Bell, D. J. Goodman, D. Shlasko, R. R. Briggs, & R. Pacheco (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (pp. 27-55). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003005759-3>
- Æsøy, K. O., & Jøsok, E. (2021). Democratic contents for a democratic way of life. In R. Dorczak & R. Precey (Eds.), *Current issues in European Educational Leadership* (pp. 125-146). Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. <http://www.isp.uj.edu.pl/>
- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>
- Al Sadi, F. H., & Basit, T. N. (2017). 'I have Just Understood it from the Story...': using vignettes in educational research to investigate cultural tolerance. *Research Papers in Education*, 32(2), 183-196. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1158858>
- Albert, C. D., & Ginn, M. H. (2014). Teaching with Tocqueville: Assessing the utility of using "democracy" in the American government classroom to achieve student-learning outcomes. *Journal of Political Science Education*, 10(2), 166-185. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.894360>
- Alexander, R. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
- Allport, G.W. (1954) *The nature of prejudice*. Addison-Wesley
- Almond, G. A. & Verba, S. (1963). *The civic culture : Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691625218/the-civic-culture>
- Alscher, P., Ludewig, U., & McElvany, N. (2022). Civic education, teaching quality and students' willingness to participate in political and civic life: Political interest and knowledge as mediators. *Journal of youth and adolescence*, 51(10), 1886-1900. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-022-01639-9>
- Amnå, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. *Journal of Adolescence*, 35, 611-627. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.04.011>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Andersson, K. (2015). Deliberative teaching: Effects on students' democratic virtues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 604-622. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965789>
- Andeweg, R. B., Irwin, G. A., & Louwerse, T. (2005). *Governance and politics of the Netherlands*. Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/uk/governance-and-politics-of-the-netherlands-9781352010381/>
- Andolina, M. W., & Conklin, H. G. (2018). Speaking with confidence and listening with empathy: The impact of Project Soapbox on high school students. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 374-409. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1435324>

Andriessen, I., Hoegen Dijkhof, J., Van der Torre, A., Van den Ber, E., Pulles, I., Iedema, J. & De Voogd-Hermelink, M. (2020) *Ervaren discriminatie in Nederland II*, SCP (2020-5). *Ervaren discriminatie in Nederland II* | Publicatie | Sociaal en Cultureel Planbureau (scp.nl)

Angell, A. V. (1998). Practicing democracy at school: A qualitative analysis of an elementary class council. *Theory & Research in Social Education*, 26(2), 149-172. <https://doi.org/10.1080/00933104.1998.10505842>

Annamma, S. A., Jackson, D. D., & Morrison, D. (2017). Conceptualizing color-evasiveness: Using dis/ability critical race theory to expand a color-blind racial ideology in education and society. *Race ethnicity and education*, 20(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13613324.2016.1248837>

Anson, I. G. (2017). Audience, Purpose, and Civic Engagement: A Reassessment of Writing Instruction in Political Science. *Journal of Political Science Education*, 13(4), 389-403. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1340166>

Arensmeier, C. (2010). The democratic common sense: Young Swedes' understanding of democracy— theoretical features and educational incentives. *Young*, 18(2), 197-222. <https://doi.org/10.1177/110330881001800205>

Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K., Davidson, I., Hayes, D., & Higgins, J. (2014). *Knightly virtues: Enhancing virtue literacy through stories*. Project Report. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. <http://epapers.bham.ac.uk/1946/>

Aslan, S., & Aybek, B. (2020). Testing the effectiveness of interdisciplinary curriculum-based multicultural education on tolerance and critical thinking skill. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 43-55. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.43>

Atabey, N., & Topçu, M. S. (2024). Analyzing socioscientific issues-based instruction studies focusing on character and value development: A systematic review. *Journal of Moral Education*, 1-19.

Augsberger, A., Collins, M. E., Gecker, W., & Dougher, M. (2018). Youth civic engagement: do youth councils reduce or reinforce social inequality?. *Journal of Adolescent Research*, 33(2), 187-208. <https://doi.org/10.1177/0743558416684957>

Bachen, C. M., Hernández-Ramos, P. F., Raphael, C., & Waldron, A. (2015). Civic play and civic gaps: Can life simulation games advance educational equity?. *Journal of Information Technology & Politics*, 12(4), 378-395. <http://dx.doi.org/10.1080/19331681.2015.1101038>

Ballard, P. J. (2014). What motivates youth civic involvement?. *Journal of Adolescent Research*, 29(4), 439-463. <https://doi.org/10.1177/0743558413520224>

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge. https://www.routledge.com/Cultural-Diversity-and-Education-Foundations-Curriculum-and-Teaching/Banks/p/book/9781138654150?srsltid=AfmBOoojM3LTSUrGstgQctPBid_C9CcYxe87_89F0eQtIQdoGae5oi0Y

Bardwell, K. (2011). Fact checks, voter guides, and GOTV: Civic learning projects in American politics courses. *Journal of Political Science Education*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/15512169.2011.539899>

Barone, T. N. (2004) Moral dimensions of teacher-student interactions in Malaysian secondary schools. *Journal of Moral Education*, 33(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/0305724042000215221>

Bartels, R., Onstenk, J., & Veugelers, W. (2016). Philosophy for democracy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 681-700. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1041367>

Bastedo, H. (2015). Not 'one of us': Understanding how non-engaged youth feel about politics and political leadership. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 649-665. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1363388>

Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). "Intermediate" concepts and the connection to moral education. *Educational psychology review*, 11, 343-360. <https://doi.org/10.1023/A:1022057316180>

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology*, 35(1), 10-24. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>

Benner, D., & Nikolova, R. (2016). *Ethisch-moralische kompetenz als teil öffentlicher Bildung. Der berliner ansatz zur konstruktion und erhebung ethisch-moralischer kompetenzniveaus im öffentlichen erziehungs- und bildungssystem mit einem ausblick auf projekte zur etik-international*. Ferdinand Schöningh. <http://dx.doi.org/10.30965/9783657785964>

Berding, J. W., & Meidema, S. (1997). John Dewey, democracy and education, and what may be expected from schools. *Proceedings of the MidWest Philosophy of Education Society*, 1998-199, 278-287.

Berglas, N. F., Angulo-Olaiz, F., Jerman, P., Desai, M., & Constantine, N. A. (2014). Engaging youth perspectives on sexual rights and gender equality in intimate relationships as a foundation for rights-based sexuality education. *Sexuality Research and Social Policy*, 11, 288-298. <http://dx.doi.org/10.1007/s13178-014-0148-Z>

Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, 50(3), 153-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>

Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research-driven guide for educators. *J Character Educ*, 5.

Berkowitz, M., Althof, W., Turner, V. D., & Bloch, D. (2008). Discourse, development and education. In F. K. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 189-201). Rotterdam/Taipeh: Sense. https://doi.org/10.1163/9789087906368_013

Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/liberty-9780199249893?cc=nl&lang=en&>

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., & Rumble, M. (2010). *Defining 21st century skills*. Melbourne: University of Melbourne. http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2

Bleazby, J. (2020). Fostering moral understanding, moral inquiry & moral habits through philosophy in schools: a Deweyian analysis of Australia's ethical understanding curriculum. *Journal of curriculum studies*, 52(1), 84-100. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1650116>

Blevins, B., LeCompte, K., & Wells, S. (2016). Innovations in civic education: Developing civic agency through action civics. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 344-384. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1203853>

Bochsler, D., & Kriesi, H. (2013). Varieties of democracy. In H. Kriesi, S. Lavenex, F. Esser, J. Matthes, M. Bühlmann, & D. Bochler (Eds.), *Democracy in the age of globalization and mediatization* (pp. 69-104). Palgrave Macmillan. <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137299871>

Bruch, S. K., & Soss, J. (2018). Schooling as a formative political experience: Authority relations and the education of citizens. *Perspectives on Politics*, 16(1), 36-57. <http://dx.doi.org/10.1017/S1537592717002195>

Byrd, M. E., Costello, J., Gremel, K., Schwager, J., Blanchette, L., & Malloy, T. E. (2012). Political astuteness of baccalaureate nursing students following an active learning experience in health policy. *Public Health Nursing*, 29(5), 433-443. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1446.2012.01032.x>

Cam, P. (2016). A philosophical approach to moral education. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1). <http://dx.doi.org/10.21913/JPS.v3i1.1297>

Cammaerts, B., Bruter, M., Banaji, S., Harrison, S., & Anstead, N. (2014). The myth of youth apathy: Young Europeans' critical attitudes toward democratic life. *American Behavioral Scientist*, 58(5), 645-664. <https://doi.org/10.1177/0002764213515992>

Campbell, D. E. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553601>

Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64. <https://doi.org/10.1080/10665680500478809>

- Carr, D. (1993). Moral values and the teacher: Beyond the paternal and the permissive. *Journal of Philosophy of Education*, 27(2), 193-207. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00655.x>
- Cassidy, C., & Christie, D. (2014). Community of philosophical inquiry: Citizenship in Scottish classrooms. *Childhood & Philosophy*, 10(19), 33-54. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/20690>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school. *Journal of Youth Studies*, 18, 16-35. <http://dx.doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Celeste, L., Baysu, G., Phalet, K., Meeussen, L., & Kende, J. (2019). Can school diversity policies reduce belonging and achievement gaps between minority and majority youth? Multiculturalism, colorblindness, and assimilationism assessed. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 45(11), 1603-1618. <https://doi.org/10.1177/0146167219838577>
- Centellas, M., & Rosenblatt, C. (2018). Do introductory political science courses contribute to a racial "political efficacy gap"? Findings from a panel survey of a flagship university. *PS: Political Science & Politics*, 51(3), 641-647 <https://doi.org/10.1017/S1049096518000380>
- Chang, W. C., & Cochran-Smith, M. (2022). Learning to teach for equity, social justice, and/or diversity: Do the measures measure up?. *Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1177/00224871221075284>
- Chen, J., Liu, Y., Dai, J., & Wang, C. (2023). Development and status of moral education research: Visual analysis based on knowledge graph. *Frontiers in psychology*, 13, 1079955. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1079955>
- Chestnut, E. K., Zhang, M. Y., & Markman, E. M. (2021). "Just as good": Learning gender stereotypes from attempts to counteract them. *Developmental psychology*, 57(1), 114. <https://doi.org/10.1037/dev0001143>
- Cheung, C. H. W., Chong, E. K. M., Kennedy, K. J., & Chow, P. C. F. (2018). The attitudes of mainland Chinese secondary students towards democracy and equality: Being a young citizen in twenty-first-century China. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(2), 209-225. http://dx.doi.org/10.1386/ctl.13.2.209_1
- Cheung, C. K., & Lee, T. Y. (2010). Contributions of moral education lectures and moral discussion in Hong Kong secondary schools. *Social psychology of education*, 13, 575-591.
- Ching, G. S., Chao, P. C., Kuo, Y. S., & Roberts, A. (2021). Effects of cognitive knowledge and intercultural behavioral skills on cultural stereotypes and intercultural affect: A case of elementary students' perspective on Islam. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(24), 13102. <https://doi.org/10.3390/ijerph182413102>
- Chinn, C. A., O'Donnell, A. M., & Jinks, T. S. (2000). The Structure of Discourse in Collaborative Learning. *The Journal of Experimental Education*, 69(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/00220970009600650>
- Choi, K., Lee, H., Shin, N., Kim, S. W., & Krajcik, J. (2011). Re-conceptualization of scientific literacy in South Korea for the 21st century. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(6), 670-697. <http://dx.doi.org/10.1002/tea.20424>
- Cooke, M. (2020). A pluralist model of democracy. In V. Kaul & I. Salvatore (Eds.), *What is pluralism?* (pp. 139-154). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367814496>
- Claassen, R. L., & Monson, J. Q. (2015). Does civic education matter?: The power of long-term observation and the experimental method. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 404-421. <https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1069197>
- Clarkeburn, H. M., Downie, J. R., Gray, C., & Matthew, R. G. (2003). Measuring ethical development in life sciences students: A study using Perry's developmental model. *Studies in Higher Education*, 28(4), 443-456.
- Clay, K. L., & Rubin, B. C. (2020). "I look deep into this stuff because it's a part of me": Toward a critically relevant civics education. *Theory & Research in Social Education*, 48(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1680466>

- Collier, D., Daniel Hidalgo, F., & Olivia Maciuceanu, A. (2006). Essentially contested concepts: Debates and applications. *Journal of political ideologies*, 11(3), 211-246. <https://doi.org/10.1080/13569310600923782>
- Coopmans, M., & Kan, W. F. R. (2023). Facilitating citizenship-related classroom discussion: Teaching strategies in pre-vocational education that allow for variation in familiarity with discussion. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104268. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104268>
- Council of Europe. (2023). *Manual for human rights education with young people* (2e ed.). <https://www.coe.int/en/web/compass>
- Covarrubias, R., & Fryberg, S. A. (2015). The impact of self-relevant representations on school belonging for Native American students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(1), 10. <https://doi.org/10.1037/a0037819>
- Craig, S. C., Niemi, R. G., & Silver, G. E. (1990). Political efficacy and trust: A report on the NES pilot study items. *Political behavior*, 12, 289-314. <https://www.jstor.org/stable/586303>
- Crawford, A. (2010). *Developing Civic Education in the United States: A Case Study of Olathe, Kansas' Youth Congress Program* (Publication No. 7078833) [Doctoral dissertation, University of Kansas]. <http://hdl.handle.net/1808/6418>
- Curzer, H. J., Sattler, S., DuPree, D. G., & Smith-Genthô, K. R. (2014). Do ethics classes teach ethics?. *Theory and Research in Education*, 12(3), 366-382. <http://dx.doi.org/10.1177/1477878514545209>
- Cvencek, D., Greenwald, A. G., & Meltzoff, A. N. (2011). Measuring implicit attitudes of 4-year-olds: The preschool implicit association test. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 187-200. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.11.002>
- Daas, R., ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E., Naaijer, H., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press. <https://www.iccsnederland.nl/>
- Dahl, R. (1971). *Polyarchy. Participation and opposition*. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300015652/polyarchy>
- Dahl, R. A. (2007). *On political equality*. Yale University Press. <https://yalebooks.yale.edu/book/9780300126877/on-political-equality/>
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B., & Martinot, D. (2018). 'Where there is a will, there is a way': Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 250-262. <https://doi.org/10.1111/bjso.12214>
- De Dijn, A. (2021). *Vrijheid: een woelige geschiedenis*. Alfabet uitgevers. <https://www.alfabetuitgevers.nl/boek/vrijheid/>
- De Groot, I. (2013). *Adolescents' democratic engagement: A qualitative study into the lived citizenship of adolescents in the Dutch democratic pluralist society* [Doctoral dissertation, Universiteit voor Humanistiek]. <https://research.uvh.nl/nl/publications/adolescents-democratic-engagement-a-qualitative-study-into-dutch->
- De Groot, I., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). Netherlands: Education for democratic citizenship in Dutch schools: a bumpy road. *Journal of Social Science Education*, 21(4). <https://doi.org/10.11576/jsse-5381>
- De Ruyter, D. J., & Tellings, A. E. J. M. (2021). Redactionele uitleiding: Een korte reflectie. *Pedagogiek*, 41 (3), 366-375. <https://doi.org/10.5117/PED2021.3.008.RUYT>
- Dekker, H. (1996). Democratic citizen competence: Political-psychological and political socialization research perspectives. In R. F. Farnen, H. Dekker, R. Meyenberg, & D. B. German (Eds.), *Democracy, socialization, and conflicting loyalties in East and West: Cross-national and comparative perspectives* (pp. 386-410). Macmillan. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-349-14059-6_19
- Delli Carpini, M. X., & Keeter, S. (1996). Measuring political knowledge: Putting first things first. *American Journal of Political Science*, 1179-1206. <https://doi.org/10.2307/2111549>

Derman-Sparks, L., & Edwards, J. O. (2021). Teaching about identity, racism, and fairness: Engaging young children in anti-bias education. *American Educator*, 44(4), 35-40. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1281980>

Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2015). *What if all the kids are white?: Anti-bias multicultural education with young children and families*. Teachers College Press.

Di Masi, D., & Santi, M. (2015). Learning democratic thinking: a curriculum to philosophy for children as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 136-150. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2015.1088064>

Dijkstra, A. B., Kuiper, E., Nieuwelink, H. (2018). *Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs. Overzichtsrapport voor het peilingsonderzoek burgerschap einde basisonderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Drew, C. (2019). Problematising 'student choice' in classrooms. *British journal of educational studies*, 67(4), 541-555. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1535646>

Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2017). Teaching in our society: Primary teachers and intercultural competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.045>

Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (4th ed., pp. 269-322). McGraw-Hill.

Easterday, M. W., Krupnikov, Y., Fitzpatrick, C., Barhumi, S., & Hope, A. (2019). Political agenda: Designing a cognitive game for political perspective taking. In *Civic Engagement and Politics: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 361-390). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7669-3.ch018>

Edelstein, W. (2011). Education for Democracy: reasons and strategies. *European Journal of Education*, 46(1), 127-137. <https://www.jstor.org/stable/41231563>

Edling, S. (2012). The paradox of meaning well while causing harm: a discussion about the limits of tolerance within democratic societies. *Journal of Moral Education*, 41(4), 457-471. <https://doi.org/10.1080/03057240.2012.677609>

Eidhof, B. (2019). *Handboek Burgerschapsonderwijs: Voor het voortgezet onderwijs*. ProDemos. <https://prodemos.nl/nieuws/nieuw-handboek-burgerschapsonderwijs/>

Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. (2016). Consensus versus contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/1746197915626084>

Erbil, D. G., & Kocabaş, A. (2018). Cooperative learning as a democratic learning method. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(1), 81-93. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1385548>

Esaiasson, P., & Persson, M. (2014). Does studying political science affect civic attitudes?: A panel comparison of students of politics, law, and mass communication. *Journal of Political Science Education*, 10(4), 375-385. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.948118>

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 1(1), 1-23.

Favier, T., Duindam, Y., Wansink, B., & Béneker, T. (2024). Teacher orientations in climate change education. *Environmental Education Research*, 1-36. <https://doi.org/10.1080/13504622.2024.2341173>

Feezell, J. T. (2019). An experimental test of using digital media literacy education and Twitter to promote political interest and learning in American politics courses. *Journal of Political Science Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1694531>

Felten, H., Broekroelofs, R. & Van de Kamp, J. (2020) *Opgroeien zonder vooroordelen: wat kan je doen als basisschool? Kennisplatform Integratie en Samenleving (KIS)*. https://www.kis.nl/sites/default/files/2022-06/opgroeien_zonder_vooroordelen-def_0.pdf

Fielding, M. (2011). Patterns of partnership: student voice, intergenerational learning and democratic fellowship. In. Mockler, N., Sachs, J. (Eds.). *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (pp. 61-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0805-1_5

Fielding, M. (2012). *Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy*. Ministerio de Educación. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>

Finkel, S. E., Sigelman, L., & Humphris, S. (1999). Chapter 5: Democratic values and political tolerance. In. Robinson, J. P., Shaver, P. R., Wrightsman, L. S. (Eds.). *Measures of political attitudes* (pp. 203-296). Academic Press.

Flanagan, C. A. (2013). *Teenage citizens: The political theory of the young*. Cambridge: Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674048621>

Flanagan, C. A., & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *Social policy report*, 15(1). <http://dx.doi.org/10.1002/j.2379-3988.2001.tb00040.x>

Fletcher, N. M. (2016). Envisioning the experience of others: Moral imagination, practical wisdom and the scope of empathy. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 141-159. <https://doi.org/10.7202/1070460ar>

Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>

Friesen, S., & Scott, D. (2013). Inquiry-based learning: A review of the research literature. *Alberta Ministry of Education*, 32, 1-32. <https://galileo.org/focus-on-inquiry-lit-review.pdf>

Frijters, S., ten Dam, G., & Rijlaarsdam, G. (2008). Effects of dialogic learning on value-loaded critical thinking. *Learning and Instruction*, 18, 66-82. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.001>

Fuks, M. (2015). The effects of political socialization programmes: the Youth Parliament experience in Brazil. *World Political Science*, 11(2), 347-375. <https://doi.org/10.1515/wps-2015-0010>

Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The effectiveness of civic education: Are "good" teachers actually good for "all" students? *American Politics Research*, 40, 232-266. <https://doi.org/10.1177/1532673X11419492>

Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-34. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>

Galston, W. A. (2007). Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research. *International Journal of Public Administration*, 30(6-7), 623-642. <http://dx.doi.org/10.1080/01900690701215888>

Ganzler, L. M. (2010). *Simulated citizen: How students experienced a semester length legislative simulation* (Publication No. 3448866) [Doctoral dissertation, The University of Wisconsin]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/simulated-citizen-how-students-experienced/docview/861033100/se-2>

Geboers, E., Geijssels, 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>

Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory into Practice*, 50(4), 311-318. <http://dx.doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>

Gershtenson, J., Rainey Jr, G. W., & Rainey, J. G. (2010). Creating better citizens? Effects of a model citizens' assembly on student political attitudes and behavior. *Journal of Political Science Education*, 6(2), 95-116. <https://doi.org/10.1080/15512161003708129>

Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Fuller, D., & Fuller, R. L. (2013). *Moral maturity: Measuring the development of sociomoral reflection*. Routledge. https://www.routledge.com/Moral-Maturity-Measuring-the-Development-of-Sociomoral-Reflection/Gibbs-Basinger-Fuller-Fuller/p/book/9781138976436?srsltid=AfmBOopgFPESuACvqFGfDaLQxHTuY2XZW2ID2Agr9tP3ir54pcM_-4OP

Gibson, B., Robbins, E., & Rochat, P. (2015). White bias in 3-7-year-old children across cultures. *Journal of Cognition and Culture*, 15(3-4), 344-373. <https://doi.org/10.1163/15685373-12342155>

Gibson, J. L., & Bingham, R. D. (1982). On the conceptualization and measurement of political tolerance. *American Political Science Review*, 76(3), 603-620. <https://doi.org/10.2307/1963734>

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>

Gillman, A. (2018). Ideals without institutions: understandings of democracy and democratic participation among Ecuadorian youth. *Studies in Comparative International Development*, 53(4), 428-448. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12116-017-9257-7>

Godfrey, E. B., Santos, C. E., & Burson, E. (2019). For better or worse? System-justifying beliefs in sixth-grade predict trajectories of self-esteem and behavior across early adolescence. *Child development*, 90(1), 180-195. <https://doi.org/10.1111/cdev.12854>

Gollob, R., Krapf, P., Ólafsdóttir, Ó., & Weidinger, W. (2010). *Educating for democracy. Background materials on democratic citizenship and human rights education for teachers* (Vol. 1). Council of Europe Publishing. <https://www.living-democracy.com/textbooks/volume-1/>

Gordon, H. R., & Taft, J. K. (2011). Rethinking youth political socialization: Teenage activists talk back. *Youth & society*, 43(4), 1499-1527. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0044118X10386087>

Gorski, P. (2016). Rethinking the role of "culture" in educational equity: From cultural competence to equity literacy. *Multicultural perspectives*, 18(4), 221-226. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1228344>

Grassi, E. F. G., Portos, M., & Felicetti, A. (2024). Young people's attitudes towards democracy and political participation: Evidence from a cross-European study. *Government and Opposition*, 59(2), 582-604. <https://doi.org/10.1017/gov.2023.16>

Grasso, M., & Smith, K. (2022). Gender inequalities in political participation and political engagement among young people in Europe: Are young women less politically engaged than young men?. *Politics*, 42(1), 39-57. <https://doi.org/10.1177/02633957211028813>

Green, D. P., Aronow, P. M., Bergan, D. E., Greene, P., Paris, C., & Weinberger, B. I. (2011). Does knowledge of constitutional principles increase support for civil liberties? Results from a randomized field experiment. *The Journal of Politics*, 73(2), 463-476. <https://doi.org/10.1017/S0022381611000107>

Griebler, U., & Nowak, P. (2012). Student councils: a tool for health promoting schools? Characteristics and effects. *Health education*, 112(2), 105-132. <https://doi.org/10.1108/09654281211203402>

Guérin, L. (2018). *Group problem solving as citizenship education: Mainstream idea of participation revisited*. [Doctoral dissertation, Rijksuniversiteit Groningen]. <https://research.rug.nl/en/publications/group-problem-solving-as-citizenship-education-mainstream-idea-of>

Gui, A. K. W., Yasin, M., Abdullah, N. S. M., & Saharuddin, N. (2020). Roles of teacher and challenges in developing students' morality. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3), 52-59. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081606>

Gunnarsson, G. J., Ragnarsdóttir, H., Finnbogason, G. E., & Jónsdóttir, H. (2018). Young people's discourse about diversity, tolerance, prejudice and human rights in a multicultural society. In S. C. Lefever, & H. Ragnarsdóttir (Eds.), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (pp. 105-129). Cambridge Scholars Publishing. <https://www.cambridgescholars.com/product/978-1-5275-1358-7>

Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., & Kunter, M. (2015). Should teachers be colorblind? How multicultural and egalitarian beliefs differentially relate to aspects of teachers' professional competence for teaching in diverse classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 48, 44-55. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.001>

Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon/Random House.

Halfon, E., & Romi, S. (2019). High school student councils: Types, platforms, arenas of activity, and in-school initiatives. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Éducative*, 52(1), 31-56. <https://www.jstor.org/stable/26873087>

Han, H., Kim, J., Jeong, C., & Cohen, G. L. (2017). Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement. *Frontiers in Psychology*, 8, 283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00283>

Hand, M. (2017). *A theory of moral education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315708508>

Hart, P., Oliveira, G., & Pike, M. A. (2019). Teaching virtues through literature: learning from the 'Narnian Virtues' character education research. *Journal of Beliefs & Values*. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1689544>

Heater, D. (2003). *A history of education for citizenship*. Routledge.

Heilbron, M. (2019) Naar een meerstemmig perspectief op het Nederlandse slavernijverleden. *Beleid en Maatschappij* (46) 2, 276-285. <https://doi.org/10.5553/BenM/138900692019046002007>

Held, D. (2006). *Models of democracy* (3rd ed.). Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title?id=10597>

Helve, H. M. (2023). Values and solidarity of young Finnish millennials and generation X. *Youth*, 3(1), 401-413. <https://doi.org/10.3390/youth3010027>

Helwig, C.C. (2022). Culture, civil liberties, and democracy. In M. Killen, J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003047247>

Helwig, C. C., & Kim, S. (1999). Children's evaluations of decision-making procedures in peer, family, and school contexts. *Child Development*, 70, 502- 512. <https://www.jstor.org/stable/1132103>

Helwig, C. C., Arnold, M. L., Tan, D., & Boyd, D. (2003). Chinese adolescents' reasoning about democratic and authority-based decision making in peer, family, and school contexts. *Child Development*, 74, 783-800. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00568>

Hendriks, F. (2006). *Vitale democratie: Theorie van democratie in actie*. Amsterdam University Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/35205>

Herman, B. C., Newton, M. H., & Zeidler, D. L. (2021). Impact of place-based socioscientific issues instruction on students' contextualization of socioscientific orientations. *Science Education*, 105 (4), 585-627. <https://doi.org/10.1002/sce.21618>

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. Routledge. https://www.routledge.com/Controversy-in-the-Classroom-The-Democratic-Power-of-Discussion/Hess/p/book/9780415962292?srsltid=AfmBOoquH68GHV6YZI_Qc_OT1tSib1zszyMZRtOJMK-cRsGWrs8hBzPb

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315738871>

Hirsch, E. D. (2020). *How to educate a citizen: The power of shared knowledge to unify a nation*. Hachette UK. <https://www.hachette.co.uk/titles/e-d-hirsch/how-to-educate-a-citizen-the-power-of-shared-knowledge-to-unify-a-nation/9781913622046/>

Hoek, L. H. M. (2023). *Output-driven citizenship education: A focus on learning outcomes to improve the quality of citizenship education* [Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam]. <https://hdl.handle.net/11245.1/7cddf735-038e-4186-bc35-28bf94ce1c58>

Holman, C., Hoek, L., Daas, R. & Dijkstra, A.B. (2024). *Verkennd onderzoek monitoring burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties*. Groningen: Noorderpoort / Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. <https://hdl.handle.net/11245.1/ad137862-9c32-4c3a-8768-0e6b4e25ca95>

Hooghe, M., & Boonen, J. (2015). The intergenerational transmission of voting intentions in a multiparty setting: An analysis of voting intentions and political discussion among 15-year-old adolescents and their parents in Belgium. *Youth & Society*, 47(1), 125-147. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0044118X13496826>

Hooghe, M., Dejaeghere, Y., Claes, E., & Quintelier, E. (2010). "Yes, but suppose everyone turned gay?": The structure of attitudes toward gay and lesbian rights among Islamic youth in Belgium. *Journal of LGBT Youth*, 7(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/19361650903507916>

Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-48976-0>

Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L., & Beem, L. (1998). Students' perception of the moral atmosphere in secondary school and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/0305724980270104>

Howard, G. R. (2016). *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/we-can-t-teach-what-we-don-t-know-9780807757314>

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0305764X.2013.786024>

Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10508406.2019.1573730>

Imhoff, D., & Brussino, S. (2017). Evaluación psicométrica de las escalas de orientación de dominancia social y de autoritarismo en niños/as (Psychometric evaluation of scales of orientation to social dominance and authoritarianism in children). *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 26(2), 1-11. <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/47946>

Imhoff, D., & Brussino, S. (2019). Effect of political socialization on children: quasi-experimental study with Argentinian children/Efecto de la socialización política en población infantil: estudio cuasi-experimental con niños/as argentinos/as. *Infancia y Aprendizaje*, 42(1), 179-243. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1555203>

Inglehart, R., Haerpfer, A., Moreno, C., Welzel, C., Kizilova, J., Diez-Medrano, M., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., & Puranen, B. (Eds.). (2014). *World Values Survey: Round Six - Country-Pooled Datafile Version*. JD Systems Institute. <https://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp>

Janssen, F. (2022). De burgerschapsvorming-paradox. *Didactiefonline*: <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-burgerschapsvorming-paradox?s=03>

Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *Journal of Politics*, 71, 782-799. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0022381609090719>

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2016). Cooperative learning and teaching citizenship in democracies. *International journal of educational research*, 76, 162-177. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.009>

Joris, M., & Agirdag, O. (2019). In search of good citizenship education: A normative analysis of the International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). *European Journal of Education*, 54(2), 287-298. <https://doi.org/10.1111/ejed.12331>

Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2022) Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal* 21(3), 484-503. <http://dx.doi.org/10.1177/1474904121989470>

Journell, W. (2011). The disclosure dilemma in action: A qualitative look at the effect of teacher disclosure on classroom instruction. *Journal of Social Studies Research*, 35(2), 217-244.

Kahne, J., & Middaugh, E. (2008). Democracy for some: The civic opportunity gap in high school. Circle Working Paper 59. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED503646>

Kang, W. (2023). Youth authoritarianism in Korean Democracy: What makes the youth in a consolidated democracy withdraw support for democracy?. *Korea Observer*, 54(4), 585-611. <https://doi.org/10.29152/KOIKS.2023.54.4.585>

Katilmis, A., Eksi, H., & Ozturk, C. (2011). Efficiency of social studies integrated character education program. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 854-859. <https://eric.ed.gov/?id=EJ927380>

Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?. *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429. <https://doi.org/10.1093/pa/gsv017>

Kimura, A. M., Antón-Oldenburg, M., & Pinderhughes, E. E. (2022). Developing and teaching an anti-bias curriculum in a public elementary school: Leadership, K-1 teachers', and young children's experiences. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1912222>

King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5-18. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_2

Kitchener, K. S., King, P. M., & Wood, P. (2000). The reasoning about current issues test. *University of Missouri-Columbia*.

Klein, S., Grever, M., & Van Boxtel, C. (2011). 'Zie, denk, voel, vraag, spreek, hoor en verwonder'-Afstand en nabijheid bij geschiedenisonderwijs en erfgoededucatie in Nederland. *Tijdschrift voor geschiedenis*, 124(3), 380-395. <https://doi.org/10.5117/TVGESCH2011.3.KLEI>

Kohlberg, L. (1973). *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge, MA: Laboratory of Human Development, Harvard University.

Kohlmeier, J., & Saye, J. (2018). Examining the relationship between teachers' discussion facilitation and their students' reasoning. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 176-204. <http://dx.doi.org/10.1080/0933104.2018.1486765>

Kohlmeier, J., & Saye, J. W. (2014). Ethical reasoning of high school seniors exploring issues of free speech. *Social Studies Research and Practice*, 9(2), 33-47. <https://doi.org/10.1108/SSRP-02-2014-B0003>

Komter, A. E., Burgers, J. P., & Engbersen, G. (2000). *Het cement van de samenleving: een verkennende studie over solidariteit en cohesie*. Amsterdam University Press.

Krettenauer, T. (2021). Moral sciences and the role of education. *Journal of Moral Education*, 50(1), 77-91. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1784713>

Krings, A., Austic, E. A., Gutiérrez, L. M., & Dirksen, K. E. (2015). The comparative impacts of social justice educational methods on political participation, civic engagement, and multicultural activism. *Equity & Excellence in Education*, 48(3), 403-417. <https://doi.org/10.1080/10665684.2015.1057087>

Kropf, M., Grubbs, S. J., Szmer, J., & Whitaker, B. E. (2019). American politics course redesigns: The effect of propensity score matching on predicting learning outcomes. *Journal of Political Science Education*, 15(4), 459-473. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1515633>

Kubow, P., & Berlin, L. (2013). Democracy's rise or demise?: South African adolescent perspectives from schools in a Xhosa township. *Education and Society*, 31(2), 25-50. <http://dx.doi.org/10.7459/es/31.2.03>

Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797611402512>

Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. *Cognitive development*, 15(3), 309-328. [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014\(00\)00030-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00030-7)

Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143-152. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2013.07.010>

Langfield, D. (2016). Reality imagined: The choice to use a real-world case in a simulation. *Journal of Political Science Education*, 12(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/15512169.2016.1147963>

Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00335.x>

LeCompte, K., Blevins, B., & Riggers-Piehl, T. (2020). Developing civic competence through action civics: A longitudinal look at the data. *The Journal of Social Studies Research*, 44(1), 127-137. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2019.03.002>

Lee, C. M., & Taylor, M. J. (2013). Moral education trends over 40 years: A content analysis of the Journal of Moral Education (1971–2011). *Journal of Moral Education*, 42(4), 399-429. <https://doi.org/10.1080/03057240.2013.832666>

Lee, H., Chang, H., Choi, K., Kim, S. W., & Zeidler, D. L. (2012). Developing character and values for global citizens: Analysis of pre-service science teachers' moral reasoning on socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(6), 925–953. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.625505>

Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C., & Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2079–2113. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.749546>

Lee, T., An, J., Sohn, H., & Yoo, I. T. (2019). An experiment of community-based learning effects on civic participation. *Journal of Political Science Education*, 15(4), 443–458. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1498793>

Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361–375.

Lester, E., & Roberts, P. S. (2011). Learning about world religions in Modesto, California: The promise of teaching tolerance in public schools. *Politics & Religion*, 4(2), 264–288. <http://dx.doi.org/10.1017/S1755048311000174>

Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Harvard University Press. <https://doi-org.proxy.uba.uva.nl/10.4159/harvard.9780674065291>

Levy, B. L. (2011). Fostering cautious political efficacy through civic advocacy projects: A mixed methods case study of an innovative high school class. *Theory & Research in Social Education*, 39(2), 238–277. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473454>

Levy, B. L. (2018). Youth developing political efficacy through social learning experiences: Becoming active participants in a supportive model United Nations club. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 410–448. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1377654>

Levy, B. L., Babb-Guerra, A., Owczarek, W., & Batt, L. M. (2019). Can education reduce political polarization?: Fostering open-minded political engagement during the legislative semester. *Teachers College Record*, 121(5), 1–40. https://scholarsarchive.library.albany.edu/etap_fac_scholar/29

Levy, B. L., Journell, W., He, Y., & Towns, B. (2015). Students blogging about politics: A study of students' political engagement and a teacher's pedagogy during a semester-long political blog assignment. *Computers & Education*, 88, 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.04.010>

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and teacher education*, 17(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)

Lewis, R., & Burman, E. (2008). Providing for student voice in classroom management: Teachers' views. *International Journal of Inclusive Education*, 12(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/13603110600790605>

Lieberman, Z., Woodward, A. L., & Kinzler, K. D. (2017). The origins of social categorization. *Trends in cognitive sciences*, 21(7), 556-568. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2017.04.004>

Lijphart, A. (2012). *Patterns of democracy. Government forms and performance in thirty-six countries* (2nd ed.). Yale University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt32bg23>

Lilja, A., Lifmark, D., Osbeck, C., Sporre, K., Franck, O., & Lyngfelt, A. (2023). Conditions for development of a multidimensional ethical competence through group discussions in fiction-based ethics education. *Education 3-13*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2023.2205428>

Lin, A. R., Lawrence, J. F., & Snow, C. E. (2015). Teaching urban youth about controversial issues: Pathways to becoming active and informed citizens. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 103–119. <https://doi.org/10.1177%2F2047173415600606>

Lin, C. F., Lu, M. S., Chung, C. C., & Yang, C. M. (2010). A comparison of problem-based learning and conventional teaching in nursing ethics education. *Nursing ethics*, 17(3), 373-382. <https://doi.org/10.1177/0969733009355380>

Lin, T. J., Ha, S. Y., Li, W. T., Chiu, Y. J., Hong, Y. R., & Tsai, C. C. (2019). Effects of collaborative small-group discussions on early adolescents' social reasoning. *Reading and Writing*, 32, 2223-2249. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09946-7>

Lind, G. (2016). *How to teach morality: promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Logos Verlag.

Lo, J. C. (2017). Empowering young people through conflict and conciliation: Attending to the political and agonism in democratic education. *Democracy & Education*, 1-9. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/2/>

Loobuyck, P. (2022). *Burgerschap. Politiek filosofische perspectieven*. Boom. https://www.boom.nl/filosofie/100-10782_Burgerschap

Lu, S., & Luqiu, L. R. (2020). Does political efficacy equally predict news engagement across countries? A multilevel analysis of the relationship among internal political efficacy, media environment and news engagement. *New Media & Society*, 22(12), 2146-2165. <https://doi.org/10.1177/1461444819888417>

Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2019). *How democracies die*. Crown.

Luterbacher, M. & Oser, F. (2013) *"Together is better!" – Evaluation eines Just-Community-Programms auf der Sekundarstufe I*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz / Hochschule Luzern.

Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational research review*, 7(1), 38-61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>

Mancini, T., Fruggeri, L., & Panari, C. (2006). An extension of the school moral atmosphere construct, and its association with aggressive behaviours in secondary school. *European journal of psychology of education*, 21, 209-228. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/extension-school-moral-atmosphere-construct/docview/1889744191/se-2?accountid=130632>

Mariani, M., & Glenn, B. J. (2014). Simulations build efficacy: Empirical results from a four-week congressional simulation. *Journal of Political Science Education*, 10(3), 284–301. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.921623>

Martorana, F., Rania, N., & Lagomarsino, F. (2021). Which intercultural competences for teachers, educators, and social workers? A literature review. *International Journal of Intercultural Relations*, 85, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.09.003>

Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the human sciences*, 1(1), 3-27. <https://scholarworks.merrimack.edu/phs/vol1/iss1/6>

Mathé, N. E. H. (2016). Students' understanding of the concept of democracy and implications for teacher education in social studies. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 271-289. <https://doi.org/10.5617/adno.2437>

Matthews, K., & Hullinger, H. (2019). Effect of a required introductory American federal government course on the political self-efficacy of community college students in 2016. *Journal of Political Science Education*, 15(4), 433–442. <https://doi.org/10.1080/15512169.2018.1496827>

Mayhew, M. J., & King, P. (2008). How curricular content and pedagogical strategies affect moral reasoning development in college students. *Journal of Moral Education*, 37(1), 17-40. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240701803668>

McAvoy, P., & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 14-47. <https://doi.org/10.1111/curi.12000>

McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6(2), 153-172. <https://doi.org/10.1177/1477878508091109>

McFarland, D. A., & Starmanns, C. (2009). Inside student government: The variable quality of high school student councils. *Teachers college record*, 111(1), 27-54. <https://doi.org/10.1177/016146810911100106>

McIntosh, H., Berman, S., & Youniss, J. (2010). A five-year evaluation of a comprehensive high school civic engagement initiative. CIRCLE Working Paper# 70. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED509713>

Meuret, D., & Lambert, M. (2011). Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré. *Éducation et didactique*, (5-1), 71-96. <https://shs.cairn.info/revue-education-et-didactique-2011-1-page-71?lang=fr>

Mielke, G. K. (2021). *Lessons about building democratic values in civically engaged US college students* [Doctoral dissertation, Widener University]. <http://digitalwolfgram.widener.edu/digital/collection/p16069coll41/id/12881/>

Miller, D. (2000). *Citizenship and national unity*. Cambridge: Polity Press. https://www.politybooks.com/bookdetail?book_slug=citizenship-and-national-identity--9780745623948

Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational philosophy and theory*, 44(5), 546-567. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *Wettelijke opdracht burgerschap*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap/wettelijke-opdracht>

Morijn, J. (2022). *The law and politics of protecting liberal democracy*. University of Groningen. <https://doi.org/10.21827/626269b0641fb>

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso. <https://www.versobooks.com/products/1696-the-democratic-paradox>

Mulder, L., La Roi, C., Mennes, H., Van Alebeek, C., Ten Dam, G., Van der Meer, T., & Van de Werfhorst, H. (2022). *Democratische kernwaarden in het voortgezet onderwijs: Adolescentenpanel Democratische Kernwaarden en Schoolloopbanen, jaar 3 - 2020/2021*. Universiteit van Amsterdam. <https://www.adks.nl>

Mulya, T. W., & Aditomo, A. (2019). Researching religious tolerance education using discourse analysis: A case study from Indonesia. *British Journal of religious education*, 41(4), 446-457. <https://doi.org/10.1080/01416200.2018.1556602>

Murray, C. A. (2015). To what extent does Philosophy with Children promote the discussion of political philosophical themes?. *The STeP Journal*, 2(3), 18-30. <https://ojs.cumbria.ac.uk/index.php/step/article/view/257>

Mutz, D. (2006). *Hearing the other side*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511617201>

Narvaez, D. (2009). *Assessing ethical skills. Sensitivity, judgment, focus, action*. Moral Psychology Laboratory, University of Notre Dame.

Narvaez, D., & Mrkva, K. (2014). The development of moral imagination. In S. Moran, D. Cropley, & J. C. Kaufman (Eds.), *The ethics of creativity* (pp. 11-30). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137333544_2

Nelsen, M. D. (2021). Cultivating youth engagement: Race & the behavioral effects of critical pedagogy. *Political Behavior*, 43(2), 751-784. <https://doi.org/10.1007/s11109-019-09573-6>

Nelsen, M. D. (2023). Lessons in empowerment: The civic potential of historically grounded conversations among racially marginalized youth. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 705(1), 174-191. <https://doi.org/10.1177/00027162231188576>

Neufeld, K. H. S., Starzyk, K. B., & Gaucher, D. (2019). Political solidarity: A theory and a measure. *Journal of Social and Political Psychology*, 7(2), 726-765. <https://doi.org/10.5964/jspp.v7i2.1058>

Newton, M. H. (2016). *A longitudinal examination of a SSI-embedded experiential environmental education course and environmental behaviors* [Doctoral dissertation, University of South Florida]. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/6550/>

Ng, S. W. (2014). Youth Civic Participation: do socialising agents matter?. *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(2), 121-131. <https://doi.org/10.2304/csee.2014.13.2.121>

Niemi, N. S., & Niemi, R. G. (2007). Partisanship, participation, and political trust as taught (or not) in high school history and government classes. *Theory & Research in Social Education*, 35(1), 32-61. <https://doi.org/10.1080/00933104.2007.10473325>

Niemi, P. M., Kallioniemi, A., & Ghosh, R. (2019). Religion as a human right and a security threat—Investigating young adults' experiences of religion in Finland. *Religions*, 10(1), 55. <https://doi.org/10.3390/rel10010055>

Niemi, R. G. (2012). What students know about civics and government. In D. Campbell, M. Levinson, & F. Hess (Eds.), *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (pp. 15-36). Harvard Education Press. <https://hep.gse.harvard.edu/9781612504780/making-civics-count/>

Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic education: What makes students learn*. New Haven: Yale University Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED431658>

Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a democratic citizen: A study among adolescents in different educational tracks* [Doctoral dissertation, Universiteit van Amsterdam]. <https://www.amsterdamuas.com/car-education/shared-content/publications/publications-general/2016/becoming-a-democratic-citizen.html>

Nieuwelink, H. (2023). *Bevorderen van veerkrachtige democratische gezindheid: een pleidooi voor het versterken van burgerschapsonderwijs*. Hogeschool van Amsterdam. <https://www.hva.nl/kc-onderwijs-opvoeding/gedeelde-content/publicaties/publicaties-algemeen/2023/bevorderen-van-veerkrachtige-democratische-gezindheid.html>

Nieuwelink, H., Dekker, P., & Ten Dam, G. (2019). Compensating or reproducing? Students in different educational tracks about the role of school in experiencing democracy. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1529738>

Nieuwelink, H., Dekker, P., Geijsel, F., & Ten Dam, G. (2016). 'Democracy always comes first': Adolescents' views on decision-making in everyday life and political democracy. *Journal of Youth Studies*. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1136053>

Nieuwelink, H., Kruit, P., & Schuitema, J. (in review). Teaching controversial issues in the classroom.

Nieuwelink, H., ten Dam, G., Geijsel, F., & Dekker, P. (2018). Growing into politics? The development of adolescents' views on democracy over time. *Politics*, 38, 4, 395-410. doi.org/10.1177/0263395717724295

Nishina, A., Lewis, J. A., Bellmore, A., & Witkow, M. R. (2019). Ethnic diversity and inclusive school environments. *Educational Psychologist*, 54(4), 306-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633923>

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press. <https://philpapers.org/rec/NODCAF-3>

Noordink, H., & Kampman, L. (2023). Burgerschap en curriculumontwikkeling: Een overzicht van de belangrijkste inhoud en curriculaire uitdagingen. *Dimensies*, (7). <https://dimensies.nu/burgerschap-en-curriculumontwikkeling-nr-7-nov-2023/>

Nucci, L., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151-159. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1751-228X.2009.01065.x>

Nucci, L., Creane, M. W., & Powers, D. W. (2015). Integrating moral and social development within middle school social studies: A social cognitive domain approach. *Journal of Moral Education*, 44(4), 479-496. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087391>

Nucci, L., Turiel, E., & Roded, A. D. (2017). Continuities and discontinuities in the development of moral judgments. *Human Development*, 60(6), 279-341. <http://dx.doi.org/10.1159/000484067>

Nussbaum, M.C. (2010) *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691173320/not-for-profit?srltid=AfmBOorlpi90cu6bRX5BLtBY7QHdRwdOXERlgShZUXRqz9aX3IO7u4fA>

Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., & Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135–198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3

O'Mahony, C. (2009). Understanding core democratic values and citizenship in the fifth grade. *Social Studies Research and Practice*, 4(3), 1-16. <http://dx.doi.org/10.1108/SSRP-03-2009-B0001>

Oberle, M., & Leunig, J. (2016). Simulation games on the European Union in civics: Effects on secondary school students' political competence. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177%2F2047173416689794>

Oser, F. K., Althof, W., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education: System change or individual change?. *Journal of Moral Education*, 37(3), 395-415. <https://doi.org/10.1080/03057240802227551>

Osterberg-Kaufmann, N., & Teo, K. K. (2022). Uncoupling conceptual understandings and political preferences: A study of democratic attitudes among Singapore's highly educated young people. *Pacific Affairs*, 95(3), 497-526. <https://doi.org/10.5509/2022953497>

Owen, D. (2015). *High school students' acquisition of civic knowledge: The impact of we the people*. Georgetown University. <http://jmlpresearch.org/related-research/2017/3/22/high-school-students-acquisition-of-civic-knowledge-the-impact-of-we-the-people>

Oyler, J. (2019). Exploring teacher contributions to student argumentation quality. *Studia Paedagogica*, 24(4), 173–198. <http://dx.doi.org/10.5817/SP2019-4-8>

Özdemir, S. B., Stattin, H., & Özdemir, M. (2016). Youth's initiations of civic and political discussions in class: Do youth's perceptions of teachers' behaviors matter and why?. *Journal of youth and adolescence*, 45, 2233-2245. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-016-0525-z>

Ozer, E. J., & Douglas, L. (2013). The impact of participatory research on urban teens: An experimental evaluation. *American journal of community psychology*, 51(1–2), 66–75. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9546-2>

Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>

Pantić, N., & Wubbels, T. (2012). Teachers' moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 451-460. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.011>

Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Teachers College Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED477899>

Parker, W. C. (2023). *Education for liberal democracy: Using classroom discussion to build knowledge and voice*. Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/education-for-liberal-democracy-9780807768181>

Parker, W. C., & Hess, D. (2001). Teaching with and for discussion. *Teaching and teacher education*, 17(3), 273–289. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00057-3](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00057-3)

Parker, W. C., Lo, J., Yeo, A. J., Valencia, S. W., Nguyen, D., Abbott, R. D., ... & Vye, N. J. (2013). Beyond breadth-speed-test: Toward deeper knowing and engagement in an advanced placement course. *American Educational Research Journal*, 50(6), 1424-1459. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0002831213504237>

Parker, W. C., Valencia, S. W., & Lo, J. C. (2018). Teaching for deeper political learning: A design experiment. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 252-277. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1343386>

Parra, S. L., Wansink, B. G. J., Bakker, C., & Van Liere, L. M. (2023). Teachers stepping up their game in the face of extreme statements: A qualitative analysis of educational friction when teaching sensitive topics. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 201-232. <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2145923>

Patterson, M. M., & Bigler, R. S. (2006). Preschool children's attention to environmental messages about groups: Social categorization and the origins of intergroup bias. *Child development*, 77(4), 847-860. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00906.x>

Paul, S. A. S., Hart, P., Augustin, L., Clarke, P. J., & Pike, M. (2022). Parents' perspectives on home-based character education activities. *Journal of Family Studies*, 28(3), 1158-1180. <http://dx.doi.org/10.1080/13229400.2020.1806097>

Pennock, J. R. (1979). *Democratic political theory*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691630700/democratic-political-theory?srltid=AfmBOoqmjUTbljbUaLu4iPU3jjEBSWDuHquYnFVJ9X3BWS8n37k2XTKc>

Persson, M., Andersson, K., Zetterberg, P., Ekman, J., & Lundin, S. (2019). Does deliberative education increase civic competence? Results from a field experiment. *Journal of Experimental Political Science*, 7(3), 199–208. <https://doi.org/10.1017/XPS.2019.29>

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual review of psychology*, 49(1), 65-85. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>

Pike, M. A., Hart, P., Paul, S. A. S., Lickona, T., & Clarke, P. (2021). Character development through the curriculum: teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 449-466. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996>

Pilkington, H. (2015). 'How can i say it... in a more tolerant way?' Ambiguity, ambivalence and contradiction in youth dialogue on ethnic tolerance and intolerance. *Europe-Asia Studies*, 67(6), 847-869. <https://doi.org/10.1080/09668136.2015.1053435>

Pontes, A., Henn, M., & Griffiths, M. D. (2018). Towards a conceptualization of young people's political engagement: A qualitative focus group study. *Societies*, 8(1), 17. <https://doi.org/10.3390/soc8010017>

Power, F. C., & Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. In: Nucci, L., Narvaez, D. (Eds.). *Handbook of moral and character education* (pp. 246–263). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203931431>

Prats, M., & Meunier, A. (2021). *Political efficacy and participation: An empirical analysis in European countries*. OECD Working Papers on Public Governance. <https://doi.org/10.1787/19934351>

Prior, M. (2010). You've either got it or you don't? The stability of political interest over the life cycle. *The Journal of Politics*, 72(3), 747-766. <https://doi.org/10.1017/s0022381610000149>

Quaranta, M. (2020). What makes up democracy? Meanings of democracy and their correlates among adolescents in 38 countries. *Acta Politica*, 55, 515-537. <https://doi.org/10.1057/s41269-019-00129-4>

Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: A multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/02671520802524810>

Raby, R. (2008). Frustrated, resigned, outspoken: Students' engagement with school rules and some implications for participatory citizenship. *The International Journal of Children's Rights*, 16(1), 77-98. <https://doi.org/10.1163/092755608X267148>

Rae, J. R., & Olson, K. R. (2018). Test-retest reliability and predictive validity of the Implicit Association Test in children. *Developmental psychology*, 54(2), 308. <https://dx.doi.org/10.1037/dev0000437>

Rankin, D. M. (2010). Processing the war in Iraq while learning about American politics. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 258–273 <https://doi.org/10.1080/15512169.2010.494481>

Rasse, C., & Rasse, A. (2024). School as a contested territory for citizenship: An ethnographic study of illegal occupation and protest processes at a popular vocational education school in the Chilean October. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 30(1), 107. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pac0000715>

Redding, C. (2019). A teacher like me: A review of the effect of student-teacher racial/ethnic matching on teacher perceptions of students and student academic and behavioral outcomes. *Review of Educational Research*, 89(4), 499-535. <https://doi.org/10.3102/0034654319853545>

Reimer, N. K., Love, A., Wölfer, R., & Hewstone, M. (2021). Building social cohesion through intergroup contact: Evaluation of a large-scale intervention to improve intergroup relations among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(6), 1049-1067. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01400-8>

Reinhardt, S. (2015). *Teaching civics: A manual for secondary education teachers*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03z5>

Rescher, N. (2014). *A system of pragmatic idealism, Volume II: the validity of values, a normative theory of evaluative rationality*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/hardcover/9780691632841/a-system-of-pragmatic-idealism-volume-ii?srsltid=AfmBOoq2UGH5uldNA50MaiTkDVo-XVdrF575HnDRhfUb6u6jjbB1vpUI>

Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the defining issues test: An objective test of moral judgment development*. Minnesota Moral Research Projects. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100590>

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. Praeger

Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114-133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>

Rijkema, B. R. (2015). *Weerbare democratie: De grenzen van democratische tolerantie* [Doctoral dissertation, Universiteit Leiden]. <https://hdl.handle.net/1887/37029>

Rinnooy Kan, W. F., März, V., Volman, M., & Dijkstra, A. B. (2021). Learning from, through and about differences: A multiple case study on schools as practice grounds for citizenship. *Social Sciences*, 10(6), 200. <https://doi.org/10.3390/socsci10060200>

Rombout, F. (2022). *Value-loaded critical thinking in philosophical dialogues* [Doctoral dissertation, University of Amsterdam]. <https://hdl.handle.net/11245.1/d9932f23-5be4-4f2c-bd72-d6bdd8006c8e>

Rombout, F., Schuitema, J. A., & Volman, M. L. L. (2022). Teaching strategies for value-loaded critical thinking in philosophy classroom dialogues. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 100991. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100991>

Rombout, F., Schuitema, J., & Volman, M. (2024). Effects of a philosophy classroom dialogue intervention on students' value-loaded critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 53, 101617. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101617>

Rosanvallon, P. (2008). *Counter-democracy: Politics in an age of distrust*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511755835>

Rosanvallon, P. (2012). *Democratie en tegendemocratie*. Amsterdam: Boom. https://www.boom.nl/filosofie/100-482_Democratie-en-tegendemocratie

Rösch, A. (2009). *Kompetenzorientierung im philosophie-und ethikunterricht: Entwicklung eines kompetenzmodells für die fächergruppe philosophie, praktische philosophie, ethik, werte und normen*, LER (Vol. 13). LIT Verlag.

Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2010). The colorblind, multicultural, and polycultural ideological approaches to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 215-246. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01022.x>

Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14(4). <https://doi.org/10.5617/adno.8350>

Sanderse, W. (2024). Adolescents' moral self-cultivation through emulation: Implications for modelling in moral education. *Journal of Moral Education*, 53(1), 139-156. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2236314>

Sanger, M. N. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/00220270701670856>

Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>

Sant, E., & Davies, I. (2018). Promoting participation at a time of social and political turmoil: what is the impact of children's and young people's city councils?. *Cambridge Journal of Education*, 48(3), 371-387. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1337719>

Schimmel, D. M. (2003). Collaborative rule-making and citizenship education: An antidote to the undemocratic hidden curriculum. *American Secondary Education*, 16-35. <https://www.jstor.org/stable/41064494>

Schmidt, J. (2021). We all have stories that are meaningful: Critical civic engagement in an urban classroom. *Research Issues in Contemporary Education*, 6(2), 36-69. <https://www.leraweb.net/ojs/index.php/RICE/article/view/43>

Snyder, T. (2021). *On tyranny graphic edition: Twenty lessons from the twentieth century*. Ten Speed Graphic.

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of curriculum studies*, 40(1), 69-89. <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>

Schuitema, J., Radstake, H., Van de Pol, J., & Veugelers, W. (2018). Guiding classroom discussions for democratic citizenship education. *Educational Studies*, 44(4), 377-407. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373629>

Schuitema, J., van Boxtel, C., Veugelers, W., & Ten Dam, G. (2011). The quality of student dialogue in citizenship education. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 85-107. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-010-0038-1>

Schuitema, J., Veugelers, W., Rijlaarsdam, G., & ten Dam, G. (2009). Two instructional designs for dialogic citizenship education: An effect study. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 439-461. <http://dx.doi.org/10.1348/978185408X393852>

Schultz, B. D., & Oyler, C. (2006). We make this road as we walk together: Sharing teacher authority in a social action curriculum project. *Curriculum Inquiry*, 36(4), 423-451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00365.x>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Valeria, D., & Friedman, T. (2023). *Education for citizenship in times of global challenge. IEA International civic and citizenship education study 2022 international report*. IEA. <https://www.iea.nl/publications/iccs-2022-international-report>

Schutte, I., Kamans, E., Wolfensberger, M., & Veugelers, W. (2018). Effects of an international undergraduate honors course on awareness of global justice. *Education Sciences*, 8(2), 82. <https://doi.org/10.3390/educsci8020082>

Schwarzenthal, M., Schachner, M. K., van de Vijver, F. J., & Juang, L. P. (2018). Equal but different: Effects of equality/inclusion and cultural pluralism on intergroup outcomes in multiethnic classrooms. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 24(2), 260. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cdp0000173>

Seidel, T., & Shavelson, R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499. <https://doi.org/10.3102/0034654307310317>

Seland, I., & Kjølstedt, A. G. (2024). How do teacher educators from Denmark, Finland, Norway and Sweden teach for active democratic participation?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2024.2322967>

Šerek, J., & Lomičová, L. (2020). Adolescents' transitions between different views on democracy: Examining individual-level moderators. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 101104. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101104>

Simons, J., & Krols, Y. (2011). Methodieken en instrumenten. Het meten van interculturele competentie: mogelijkheden en grenzen. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/215263>

Skoe, E. E. (2014). Measuring care-based moral development: The Ethic of Care Interview. *Behavioral Development Bulletin*, 19(3), 95. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100594>

Slijkhuis, E.G.J., van der Veen, I., Walet, L., Ritzema, E. S., de Boer, H., Kuijpers, R. E., Naayer, H. M., Hemker, B. T., Stronkhorst, E., Lampe, T.T.M., & Dijkstra, A. B. (2021). *Burgerschap in het basisonderwijs. technisch rapport Peil.Burgerschap 2020*. Universiteit van Amsterdam. <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/rapporten/2023/04/19/peil-burgerschap-einde-speciaal-basisonderwijs-en-speciaal-onderwijs-2020-2021>

SLO (2021). *Burgerschap in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. SLO. <https://www.slo.nl/@4627/burgerschap/>

SLO (2024). *Conceptkerndoelen burgerschap en toelichtingsdocument*. SLO. <https://www.slo.nl/@23473/conceptkerndoelen-leergebied-burgerschap/>

Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/ prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (pp. 566–603). AERA.

Sousa, D., & Oxley, L. (2024). Moving towards critical democracy: democratic spaces in the Portuguese early years classroom. *Educational Review*, 76(3), 544-560. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556609>

Splitter, L. J. & Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. *Australian Council for Educational Research*. <https://eric.ed.gov/?id=ED387454>

Sporre, K., Osbeck, C., Lilja, A., Lifmark, D., Franck, O., & Lyngfelt, A. (2022). Fiction-based ethics education in Swedish compulsory school-reflections on a research project. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 12(2), 84-107. <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/article/view/23882>

Sprod, T. (2001). *Philosophical discussion in moral education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203470749>

Teegelbeckers, J. Y., Nieuwelink, H. & Oostdam, R. J. (in review). *How to teach for democracy? Identifying the classroom practices used by expert teachers of democracy*.

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, 100511. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100511>

Ten Dam, G., & Volman, M. (2003). A life jacket or an art of living. Inequality in social competence education. *Curriculum Inquiry*, 33(2), 117–137. <https://doi.org/10.1111/1467-873X.00254>

Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Van der Veen, I., & Van Goethem, A. (2020). What do adolescents know about citizenship? Measuring student's knowledge of the social and political aspects of citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234. <https://doi.org/10.3390/socsci9120234>

Ten Dam, G., Geijssels, F., Reumersman, 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>

't Gilde, J., & Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: a collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>

Thapa, S. (2020). Assessing intercultural competence in teacher education: A missing link. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (Eds.), *Visions for intercultural music teacher education* (pp. 163–176). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21029-8_11

Thomassen, J. (2007). Democratic values. In Dalton, R. J. & Klingemann, H. (Eds.). *The Oxford Handbook of Political Behavior* (pp. 418–434). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199270125.001.0001>

Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>

Tomasello, M. (2016). *A natural history of human morality*. Harvard University Press. <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674986824>

Tomasello, M. (2019). *Becoming human: A theory of ontogeny*. Belknap Press of Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 73-84. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.03.001>

Torbjörnsson, T., & Molin, L. (2014). Who is solidary? A study of Swedish students' attitudes towards solidarity as an aspect of sustainable development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(3), 259-277. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2014.886153>

Torbjörnsson, T., & Molin, L. (2015). In school we have not time for the future: voices of Swedish upper secondary school students about solidarity and the future. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(4), 338-354. <http://dx.doi.org/10.1080/10382046.2015.1086105>

Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children: Socio-emotional effects at 11 to 12 years. *School Psychology International*, 27(5), 599-614. <https://doi.org/10.1177/0143034306073417>

Tropp, L. R., & Pettigrew, T. F. (2005). Relationships between intergroup contact and prejudice among minority and majority status groups. *Psychological science*, 16(12), 951-957. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01643.x>

Vaessen, A., Daas, R., & Nieuwelink, H. (2022). All things considered: The views of adolescents in vocational education on competing democratic values. *Citizenship, Social and Economics Education*, 21(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/20471734211050290>

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>

Van der Leij, T., Avraamidou, L., Wals, A., & Goedhart, M. (2022). Supporting secondary students' morality development in science education. *Studies in Science Education*, 58(2), 141-181. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1944716>

Van der Leij, T., Goedhart, M., Avraamidou, L., & Wals, A. (2024). High school biology students' use of values in their moral argumentation and decision-making. *Journal of Moral Education*, 53(3), 388-411. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2185595>

Van der Ploeg, P. (2016). Dewey versus 'Dewey' on democracy and education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 145-159. <https://doi.org/10.1177/1746197916648283>

Van Deth, J. W., Abendschön, S., & Vollmar, M. (2011). Children and politics: An empirical reassessment of early political socialization. *Political Psychology*, 32(1), 147-174. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9221.2010.00798.x>

Van Goethem, A., Van Hoof, A., Orobio de Castro, B., Van Aken, M., & Hart, D. (2014). The role of reflection in the effects of community service on adolescent development: A meta-analysis. *Child Development*, 85, 2114-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12274>

Van Gunsteren, H. (1998). *A theory of citizenship. Organizing plurality in contemporary democracies*. Colorado: Westview Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780429502583>

- 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. <https://www.adks.nl>
- Van Stipriaan, A. (Ed.). (2007). *Op zoek naar de stilte: Sporen van het slavernijverleden in Nederland*. Boekerij 'Oost En West' (Vol. 16). Brill
- Van Veen, D., Emmen, R. A., van de Rozenberg, T. M., & Mesman, J. (2023). Ethnic representation and stereotypes in mathematics and Dutch language textbooks from the Netherlands. *Whiteness and Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/23793406.2023.2219997>
- Van Vollenhoven, W. J. (2015). The right to freedom of expression: The mother of our democracy. *Potchefstroom Electronic Law Journal/Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*, 18(6), 2299-2327. <http://dx.doi.org/10.4314/pelj.v18i6.08>
- Vercellotti, T., & Matto, E. C. (2010). The Classroom-Kitchen Table Connection: The Effects of Political Discussion on Youth Knowledge and Efficacy. CIRCLE Working Paper# 72. *Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED512248>
- Verhoeven, M., & Gonzalez, A. B. (2023). Inclusive education, globalization, and new philosophical perspectives on social justice. In P. Mattei, X. Dumay, E. Mangez, & J. Behrend (Eds.), *The Oxford handbook of education and globalization* (pp. 267-287). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-education-and-globalization-9780197570685>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural education and inter-ethnic attitudes. *European Psychologist*. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000152>
- Vermeij, L. & Vonk, F. (2023) *Samenleven in verscheidenheid, Notitie 1 van Sociale en Culturele Ontwikkelingen 2023*. Sociaal Cultureel Planbureau (SCP). [Stand van Nederland 2023 | Samenleven in verscheidenheid \(scp.nl\)](https://standvanederland2023.scp.nl)
- Veugelers, W. (2009). Active student participation and citizenship education. *Educational Practice and Theory*, 31, 55-69. <https://doi.org/10.7459/ept/31.2.05>
- Veugelers, W. (2011). A humanist perspective on moral development and citizenship education: Empowering autonomy, humanity and democracy. In W. Veugelers (Ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity* (pp. 9-34). Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-577-2>
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377-389. <http://dx.doi.org/10.1080/1354060032000097262>
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2010). Longitudinal effects of contact on intergroup relations: The role of majority and minority group membership and intergroup emotions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20(6), 462-479. <https://doi.org/10.1002/casp.1058>
- Vezzali, L., Giovannini, D., & Capozza, D. (2012). Social antecedents of children's implicit prejudice: Direct contact, extended contact, explicit and implicit teachers' prejudice. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 569-581. <https://doi.org/10.1080/17405629.2011.631298>
- Volman, M., & Ten Dam, G. (2015). Critical thinking for educated citizenship. In Davies, M., Barnett, R. (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 593-603). New York: Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137378057_35
- Vynckier, T., Gastmans, C., Cannaerts, N., & de Casterle, B. D. (2015). Effectiveness of ethics education as perceived by nursing students: development and testing of a novel assessment instrument. *Nursing Ethics*, 22(3), 287-306. <https://doi.org/10.1177/0969733014538888>
- Walsh, L., Black, R., & Prosser, H. (2018). Young people's perceptions of power and influence as a basis for understanding contemporary citizenship. *Journal of Youth Studies*, 21(2), 218-234. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1363388>

- Walter, F., Rosenberger, S., & Ptaszynska, A. (2013). Challenging the boundaries of democratic inclusion? Young people's attitudes about the distribution of voting rights. *Citizenship Studies*, 17(3-4), 464-478. <https://doi.org/10.1080/13621025.2012.707008>
- Walton, J., Priest, N., Kowal, E., White, F., Brickwood, K., Fox, B., & Paradies, Y. (2014). Talking culture? Egalitarianism, color-blindness and racism in Australian elementary schools. *Teaching and teacher education*, 39, 112-122. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.003>
- Wanders, F. (2023). *Democratische gezindheid van jongeren: Kennis, houding, gedrag en de rol van burgerschapsonderwijs*. ProDemos. <https://prodemos.nl/app/uploads/2023/11/ProDemos-rapport-Democratische-gezindheid-van-Nederlandse-adolescenten.pdf>
- Wansink, B., Mogutov, M., Damhuis, K., & Bronkhorst, L. (2024). Situationality in teaching controversial topics: (When) does controversial equal difficult?. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 23. <https://doi.org/10.11576/jsse-6754>
- Waveren, J. V. (2020). *Burgerschapsonderwijs en de leerkracht binnen het speelveld van pedagogiek en politiek* [Doctoral dissertation, Universiteit van Humanistiek]. <https://research.uvh.nl/en/publications/burgerschapsonderwijs-en-de-leerkracht-binnen-het-speelveld-van-p>
- Weber, B. (2013). *Zwischen Vernunft und Mitgefühl: Jürgen Habermas und Richard Rorty im Dialog über Wahrheit, politische Kultur und Menschenrechte*. Verlag Karl Alber.
- Weiss, J. (2020). What is youth political participation? Literature review on youth political participation and political attitudes. *Frontiers in Political Science*, 2, 1. <https://doi.org/10.3389/fpos.2020.00001>
- Wekker, G. (2016). *White innocence: Paradoxes of colonialism and race*. Duke University Press. <https://www.dukeupress.edu/white-innocence>
- Willeck, C., & Mendelberg, T. (2022). Education and political participation. *Annual Review of Political Science*, 25, 89-110. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120-014235>
- Willems, F., Denessen, E., Hermans, C., & Vermeer, P. (2013). Assessing qualities of moral classroom conversations in the domain of citizenship education. *Journal of Research in Character Education*, 9(2). <https://www.infoagepub.com/jrce-issue.html?i=p5499ef181e5ad>
- Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). The moral aspects of teacher educators' practices. *Journal of Moral Education*, 37(4), 445-466. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240802399269>
- Witteveen, W. J. (1996). *De geordende wereld van het recht: een inleiding*. Amsterdam University Press.
- Young, D. G., Baum, M. A., & Prettyman, D. (2021). vMOBilize: Gamifying civic learning and political engagement in a classroom context. *Journal of Political Science Education*, 17(1), 32-54. <https://doi.org/10.1080/15512169.2019.1609486>
- Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science education*, 89(3), 357-377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>

Auteursinformatie

Dr. Hessel Nieuwelink is lector Burgerschapsonderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij promoveerde in 2016 aan de Universiteit van Amsterdam op een onderzoek naar denkbeelden van jongeren over democratie en hun ervaringen met democratie op school en daarbuiten. Zijn onderzoek richt zich onder meer op het ontwikkelen en evalueren van pedagogisch-didactische strategieën voor het behandelen democratie en van controversiële onderwerpen in de klas, de belemmeringen die leraren ervaren bij het vormgeven van burgerschapsonderwijs en de kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs.

Contactgegevens: h.nieuwelink@hva.nl

Dr. Willemijn Rinnooy Kan is als senior-onderzoeker en docent verbonden aan het lectoraat Burgerschapsonderwijs op de Hogeschool van Amsterdam. Zij promoveerde in 2024 aan de Universiteit van Amsterdam op onderzoek naar middelbare scholen als (be)oefenplaatsen voor burgerschap. In haar onderzoek richt zij zich in het bijzonder op ongelijkheid in burgerschapservaringen tijdens de gehele schoolloopbaan van kinderen en jongeren, van basisschool tot mbo.

Contactgegevens: w.f.rinnooy.kan@hva.nl

Dr. Floor Rombout is associate lector Burgerschapsonderwijs en Hoofddocent bij het cluster Maatschappijvakken van de lerarenopleiding aan de Hogeschool van Amsterdam. Zij promoveerde in 2022 aan de Universiteit van Amsterdam op een onderzoek naar hoe filosofiedocenten kritische morele oordeelsvorming van leerlingen kunnen bevorderen tijdens klassikale gesprekken. Haar onderzoek richt zich op dialogisch onderwijs in morele oordeelsvorming en kritisch redeneren en het ontwikkelen van pedagogisch-didactische strategieën en docentprofessionalisering hiervoor.

Contactgegevens: f.rombout@hva.nl

Jip Yri Teegelbeckers MSc. is docent-onderzoeker/promovendus verbonden aan het lectoraat Burgerschapsonderwijs aan de Hogeschool van Amsterdam. Hij promoveert op effectief democratieonderwijs en bevindt zich in de afrondende fase van zijn promotietraject (beoogd 2025). Tijdens zijn promotieonderzoek heeft hij democratiesimulaties ontworpen voor het mbo en deze getoetst op effectiviteit in grootschalig quasi-experimenteel onderzoek. Naast zijn promotieonderzoek werkt hij aan een project waarin hij lesmateriaal ontwikkelt en op effectiviteit toetst dat gericht is op het bevorderen van politiek zelfvertrouwen en stemintentie van mbo-studenten. Hij studeerde toegepaste psychologie aan de HvA en sociologie aan de UvA. Daarnaast is hij lerarenopleider aan de tweedegraads lerarenopleiding maatschappijleer van de HvA.

Contactgegevens: j.y.teegelbeckers@hva.nl

Meer informatie over het lectoraat Burgerschapsonderwijs: hva.nl/burgerschapsonderwijs



