



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Maakt de school verschil? Effecten van leerlingpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschap van leerlingen in het basisonderwijs

ten Dam, G.; Dijkstra, A.B.; Geijssel, F.; Ledoux, G.; van der Veen, I.

Publication date

2010

Document Version

Final published version

Published in

Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

ten Dam, G., Dijkstra, A. B., Geijssel, F., Ledoux, G., & van der Veen, I. (2010). Maakt de school verschil? Effecten van leerlingpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschap van leerlingen in het basisonderwijs. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G. T. M. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 157-180). (OOMO-reeks). Garant.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

o o m o -reeks

De o o m o -reeks is een uitgave van de Vereniging ter bevordering van sociologisch onderzoek en theorievorming naar de relatie tussen Onderwijs en Maatschappelijke Omgeving (o o m o) en de divisie Onderwijs en Samenleving binnen de vor, de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsresearch.

In de o o m o -reeks verschijnen publicaties die voor de realisering van de doelstellingen van de Vereniging van belang zijn vanuit het gezichtspunt van theorie, onderzoek en beleid.

Website: www.vor.nl

Redactie:

Prof. dr. R.J. Bosker (Rijksuniversiteit Groningen)
Dr. M.H. Bosman (Rijksuniversiteit Groningen)
Prof. dr. M.J. de Jong (Erasmus Universiteit Rotterdam!
Roosevelt Academy Middelburg)
Prof. Dr. G.W. Meijnen (Universiteit van Amsterdam)
Prof. Dr. P.J.C. Slegers (Universiteit Twente)

Het auteursrecht en de verantwoordelijkheid voor de teksten in deze bundel berust bij de auteurs en geven niet noodzakelijkerwijs de mening van individuele leden of institutionele partners van de Alliantie Scholenpanels Burgerschap weer.

Al het mogelijke werd gedaan om de informatie in dit boek zo juist en actueel te maken als kan. Auteurs of uitgever kunnen niet verantwoordelijk gesteld worden voor mogelijke nadelen die lezers door eventuele onvolkomenheden in het boek zouden kunnen ondervinden.

J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra
& G.T.M. ten Dam (Red.)

Scholen voor burgerschap

Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs



Garant

Antwerpen-Apeldoorn

Maakt de school verschil? Effecten van leerlingenpopulatie en onderwijskwaliteit op burgerschap van leerlingen in het basisonderwijs

*Geert ten Dam, Anne Bert Dijkstra,
Femke Geijssel, Guuske Ledoux en Ineke van der Veen*

7.1. Inleiding

In de afgelopen jaren is gestaag gebouwd aan een kennisdomein over burgerschap van jongeren. Vooral de relatie tussen burgerschap en achtergrondkenmerken van jongeren (zoals leeftijd, sekse, sociaaleconomische status en etnische herkomst) is onderzocht (bijv. Torney-Purta, 2002; Cleaver, Ireland, Kerr, & Lopes, 2005; Ireland, Kerr, Lopes, & Nelson, 2006; Ledoux, Geijssel, Reumerman, & Ten Dam, 2011; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010). Het verrichte onderzoek laat zien dat de bagage van jongeren om 'als burger te participeren in de samenleving' verschilt. Deze bagage, ofwel hun burgerschapscompetenties, verwerven jongeren door de ervaringen die ze met democratie en burgerschap opdoen, in het gezin, de buurt, in de omgang met vrienden, enzovoorts (vgl. Lawy & Biesta, 2006). Ook de school speelt, al dan niet intentioneel, een rol in de burgerschapscompetenties die jongeren verwerven. We weten echter nog maar heel weinig over de vraag hoe groot die rol is, en met welke factoren de invloed van de school samenhangt. De review van Geboers, Geijssel, Admiraal en Ten Dam (zie elders in dit boek) geeft een overzicht van de relatie tussen burgerschapsonderwijs en burgerschap van jongeren. In deze bijdrage richten we ons op de invloed van drie schoolfactoren

op burgerschapscompetenties: de homogeniteit/heterogeniteit van de leerlingenpopulatie, de algemene kwaliteit van de school, en de mate waarin de school aandacht aan burgerschapseducatie schenkt.

7.2. De school in relatie tot burgerschap van leerlingen

Ruim veertig jaar onderzoek naar effectieve scholen heeft overtuigend laten zien dat leeruitkomsten van leerlingen samenhangen met schoolfactoren (zie Townsend, 2007). Binnen onderzoek naar school-effectiviteit is echter nog maar mondjesmaat aandacht besteed aan niet-cognitieve leeruitkomsten, ofwel leeruitkomsten in het sociale domein. De vraag of scholen 'ertoe doen' als het gaat om burgerschap van leerlingen is nog zo goed als onbeantwoord, laat staan dat we weten welke factoren op schoolniveau de eventuele verschillen tussen scholen kunnen verklaren. In deze paragraaf gaan we daarom allereerst na welke verschillende, en soms ook tegenstrijdige aanwijzingen te destilleren zijn uit relevante studies naar respectievelijk leerlingencompositie en sociale relaties, sociaal kapitaal, en effectieve scholen, voor de mogelijke impact van schoolfactoren op de burgerschapsvorming van leerlingen.

Uit onderzoek is bekend dat leerlingencompositie van invloed is op leerprestaties (Driessen, 2007). Vooral laag presterende leerlingen trekken zich op aan beter presterende mede-leerlingen, en voor hen zijn heterogene groepen dan ook gunstig. Verondersteld kan worden dat ook voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties leerlingen niet aangewezen zijn op zichzelf, maar geactiveerd, uitgedaagd en gemotiveerd worden door mede-leerlingen. 'Kenniss, kunde, normen en waarden' zijn verdeeld over alle leerlingen (Cole & Engeström, 1993; Daniels, 2001). Leren, en dus ook het leren van burgerschap, is een sociaal proces dat gekenmerkt wordt door uitwisseling, samenwerking en collaboratieve betekenisgeving. Voor het leren van burgerschap is niet alleen het cognitieve prestatieniveau van de klas van belang, maar vooral ook de democratische gezindheid, attitudes en normen van leerlingen in de klas (het waardensysteem in de klas en in subgroepen binnen klassen). Aangezien de sociaal-culturele achtergrond van leerlingen hier een belangrijke rol speelt, vormen de sociale kenmerken van de leerlingenpopulatie mogelijk een verkla-

ring van differentiële schooleffecten ten aanzien van leeruitkomsten in het sociale domein.

Een meer specifieke aanwijzing voor een mogelijk effect van de samenstelling van de leerlingenpopulatie op burgerschap van leerlingen, kan worden ontleend aan onderzoek naar pro-sociale houdingen en gedragingen van leerlingen en in het bijzonder naar de relatie tussen stereotypering en de etnische samenstelling van de groep. Deze omvangrijke onderzoekstraditie werd ingezet met het werk van onder meer Homans (1950) en Allport (1954). Op basis van een meta-analyse van ruim vijfhonderd studies concluderen Pettigrew en Tropp (2006) dat meer interetnisch contact samenhangt met minder vooroordeel, ongeacht de aard van het contact (bijv. vluchtig of niet, gebaseerd op gemeenschappelijke doelen of niet). Dat zou kunnen impliceren dat in etnische heterogene groepen jongeren een hoger niveau van burgerschap bereiken, althans voor een onderdeel daarvan, namelijk het omgaan met verschillen. Anderen wijzen er echter op dat een heterogene groepering van leerlingen óók tot vermijdingsgedrag, conflicten en/of negatieve beeldvorming kan leiden (Lindo, 2008; Lindo & Pratsinakis, 2007), hetgeen burgerschap negatief beïnvloedt. Op basis van Nederlands onderzoek naar spanningen in multi-etnische klassen laten Radstake en Leeman (2007, zie ook Radstake, Leeman, & Meijnen, 2007) zien dat deze spanningen weliswaar niet allemaal betrekking hebben op etnische diversiteit, ze kunnen wél leiden tot etnische confrontaties (bijv. Roede, Karsten, & Leeman, 2008) en hebben daarmee mogelijk ook gevolgen voor de oriëntaties en houdingen van leerlingen ten aanzien van omgaan met (etnische) verschillen.

Een andere onderzoekstraditie die aanwijzingen geeft voor de mogelijke invloed van leerlingencompositie op de mate waarin of wijze waarop burgerschapscompetenties tot stand komen, is die van ontwikkelingspsychologisch en sociologisch onderzoek naar het belang van de context voor persoonsontwikkeling. Op basis van het ecologische ontwikkelingsmodel van Bronfenbrenner (1979) kan worden voorspeld dat de condities voor ontwikkeling gunstiger zijn naarmate er meer sprake is van congruente settingen. Vorming en ontwikkeling vinden plaats in een systeem van concentrische sferen, zoals gezin, peergroep en de bredere omgeving, zoals school en buurt. Naarmate gezin, subcultuur en school meer in elkaars verlengde liggen, zoals in

de vorm van overlap in relatienetwerken, groter onderling vertrouwen en het nastreven van overeenkomende doelen, kan verondersteld worden dat de context voor vorming en ontwikkeling effectiever is (Cochran e.a., 1990; zie ook Pels, 2010). Vanuit een sociologische invalshoek legt Coleman's *functional community* theorie een vergelijkbaar accent op het belang van consistentie. Een functionele gemeenschap, die Coleman en Hoffer (1987) aanvoeren als verklaring voor de relatief goede prestaties van katholieke scholen in de Verenigde Staten, bestaat uit een relatief gesloten netwerk, dat zich kenmerkt door wederkerige sociale relaties dat meerdere generaties omvat en een normensysteem dat daar sterk mee is vervlochten. Verondersteld wordt dat de sociale context waarin jongeren verkeren in zo'n gemeenschap gekenmerkt wordt door meer vertrouwen, overeenstemming over doelen en bekrachtiging door gedeelde normen. Dat zou de ontwikkeling van jongeren bevorderen en leiden tot hogere leerprestaties. Onderzoek onder Nederlandse scholen laat zien dat dergelijke effecten zich gedeeltelijk voordoen en waardencongruentie inderdaad samenhangt met leerprestaties in het cognitieve domein (Dijkstra & Veenstra, 2000; Veenstra, Dijkstra, & Peschar, 2005). Mogelijk ontwikkelen ook burgerschapscompetenties zich beter in een omgeving met veel 'gelijken'. In een homogene omgeving is immers vaker sprake van een relatief sterke interne sociale cohesie hetgeen bevorderend is voor samenbindend sociaal kapitaal (Putnam, 2000; Schnabel & De Hart, 2008) en daarmee voor de ontwikkeling van burgerschap (Lott, 2008). Tegelijkertijd is het aannemelijk dat niet alle vormen van sociale homogeniteit een positieve uitwerking hebben op burgerschap. In Nederland gaan leerlingen uit migrantengroepen bijvoorbeeld relatief vaak naar scholen met een hoge concentratie leerlingen uit lagere sociale milieus. Deze bieden wellicht een minder goede voedingsbodem voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties, omdat op dergelijke scholen een 'lower class' cultuur aanwezig is die zich onder meer kenmerkt door onderlinge conflicten, gering geloof in de kansen die de school biedt, verzet tegen regels en soms ruwe omgangsvormen (Paulle, 2005). En aan de andere kant van het sociale spectrum kan ook de concentratie van leerlingen uit hogere milieus in bijvoorbeeld gymnasia burgerschapsvorming negatief beïnvloeden, omdat deze leerlingen minder veelzijdige authentieke ervaringen opdoen in de samenleving.

Tegen de achtergrond van voorgaande overwegingen veronderstellen we dat de mate van homogeniteit dan wel heterogeniteit van de leerlingenpopulatie van invloed is op de condities waaronder leerlingen burgerschapscompetenties verwerven. Het kan daarbij gaan om zowel sociaal-economische en/of etnische diversiteit voor zover dit leidt tot verschillen in leefstijl, oriëntaties en betekenisgeving en waarden. Voor ons onderzoek naar de effecten van leerlingenpopulatie op burgerschap formuleren we de volgende verwachtingen: naarmate de sociale context waarin leerlingen verkeren meer lijkt op een (congruente) waardengemeenschap, is te verwachten dat de sociale en morele ontwikkeling van leerlingen daar meer door wordt beïnvloed dan in geval van het ontbreken van zo'n gemeenschap. Maar alleen die scholen met een homogene leerlingenpopulatie zullen naar verwachting een grotere bijdrage leveren aan de burgerschapscompetenties van leerlingen, als de burgerschapsdoelen van de school in het verlengde liggen van de dominante waarden binnen de betreffende groep. In situaties waar een homogene populatie samengaat met discongruente waarden, veronderstellen we, bij overigens gelijke omstandigheden, een kleiner effect van de school op burgerschap van leerlingen.

Naast de potentiële invloed van de samenstelling van de leerlingenpopulatie op de burgerschapsvorming onderscheiden we potentiële invloed van de kwaliteit van het onderwijs op de school. Het effectieve scholen onderzoek heeft laten zien dat ene school hogere leerprestaties weet te halen met 'dezelfde leerlingengroep' dan de andere (Townsend, 2007). Er is op voorhand geen reden om aan te nemen dat dit niet zou gelden voor burgerschap. Het is immers aannemelijk dat waar het gaat om algemene factoren en randvoorwaarden die een positief effect blijken te hebben op wat leerlingen op een school leren, deze hun invloed ook bij de verwerving van burgerschapscompetenties laten gelden. Om die reden betrekken we in onze studie naar de invloed van de school op burgerschapscompetenties ook de kwaliteit van het onderwijs. We maken daarbij onderscheid tussen de algemene kwaliteit van het onderwijs en de aandacht voor burgerschap (de mate waarin verschillende aspecten van burgerschap aandacht krijgen en de doelen die de school in dat verband nastreeft).

Samenvattend staat in het onderzoek dat we in dit hoofdstuk rap-

porteren de volgende vraag centraal: *In hoeverre zijn er effecten van de compositie van de leerlingenpopulatie (naar sociaal-economische en etnische achtergrond), de algemene kwaliteit van het onderwijs en de aandacht voor burgerschap op school, op de burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs?*

7.3. Opzet van het onderzoek

Databronnen

Voor het onderzoek is gebruik gemaakt van gegevens uit verschillende bronnen. Allereerst het databestand van het Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen (COOL⁵⁻¹⁸), waarvan de eerste meting is uitgevoerd in het voorjaar van 2008. Dit databestand bevat gegevens over de burgerschapscompetentie van leerlingen in groep 8. De gegevens zijn verzameld in een omvangrijke steekproef basisscholen, die is opgebouwd uit een deel dat landelijk representatief is (circa 400 scholen) en een deel met oververtegenwoordiging van scholen met leerlingen met laag opgeleide ouders. We hebben gebruik gemaakt van de hele steekproef, met het oog op de analyses gericht op samenhang met achtergrondkenmerken van leerlingen. In totaal gaat het om circa 550 basisscholen en circa 12.000 leerlingen uit groep 8.

De informatie over de manier waarop scholen in hun onderwijs invulling geven aan bevordering van burgerschap is ontleend aan door de Inspectie van het Onderwijs verzamelde gegevens voor monitoring van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in Nederland. De hier gebruikte data zijn afkomstig uit jaarlijkse aselechte steekproeven van basisscholen. Schoolleiders van deze scholen vulden een schriftelijke vragenlijst in. De gegevens zijn tussen 2006 en 2010 verzameld. De Inspectie van het Onderwijs constateerde in de afgelopen jaren dat de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs langzaam verloopt en sprak in dit verband recent over stagnatie (Inspectie van het Onderwijs, 2009; 2010). We veronderstellen dan ook dat het verschil in tijdstip niet of weinig van invloed is op de verbanden in de analyses.

Ook de informatie over de onderwijskwaliteit van scholen is ontleend aan gegevens van de Inspectie van het Onderwijs. Het betreft

expertoordelen over de voornaamste aspecten van schoolkwaliteit, in de vorm van de beoordeling van de onderwijskwaliteit van basisscholen door inspecteurs op basis van het Toezichtkader primair onderwijs. Voor onze analyses is gebruikt gemaakt van het meest recente oordeel dat in de periode tussen 2006 en 2010 over een school beschikbaar is. De door de inspectie beoordeelde kwaliteitskenmerken stemmen in belangrijke mate overeen met kenmerken die uit het onderzoek naar effectieve scholen als relevant naar voren komen (Scheerens, Seidel, Witziers, Hendriks, & Doornekamp, 2005).

Voor de analyses zijn de gegevens gebruikt van scholen waarover in elk van deze bestanden informatie beschikbaar was. Het betreft 118 basisscholen en 2555 groep 8 leerlingen. Zie Tabel 1 voor de steekproefgegevens.

Tabel 1. *Sekse, etnische herkomst en hoogste opleidingsniveau van de ouders van de groep 8 leerlingen in dit onderzoek (N=2555)*

Sekse	Kolom%
Jongen	50.6
Meisje	49.4
Etnische herkomst	
Nederland	73.4
Turkije	6.9
Marokko	7.1
Suriname/Antillen	4.3
Oost-Eur. en ov. West. Landen	2.7
Overige niet-West.landen	5.6
Hoogste opleidingsniveau ouders:	
Max. lager onderwijs	10.2
Max. lager beroepsonderwijs	22.1
Max. mbo	45.3
Hoger onderwijs	22.4
Totaal	100.0

Variabelen

Achtergrondkenmerken

De leerlingachtergrondgegevens met betrekking tot 'seks', 'etnische herkomst' en 'opleidingsniveau ouders' zijn in COOL⁵⁻¹⁸ ontleend aan de schooladministratiegegevens. De variabele 'opleidingsniveau ouders', als indicator voor de sociaaleconomische status (SES) van het gezin van herkomst, is gecodeerd in vier ordinale categorieën (zie Tabel 1) op basis van de hoogst genoten opleiding in het gezin. Bij de nominale variabele 'etnische herkomst' is gekeken naar het geboorteland van de moeder. De leerling met een in Nederland geboren moeder is autochtoon en allochtoon indien de moeder niet in Nederland geboren is. COOL⁵⁻¹⁸ bevat voorts de scores van leerlingen op de Cito toetsen Rekenen/Wiskunde en Begrijpend lezen. Deze scores zijn gebruikt als indicator voor het cognitief niveau van de leerlingen.

Schoolfactoren

Voor meting van de *kwaliteit van het onderwijs* van een school waren meerdere variabelen beschikbaar. Het betreft de genoemde expertoordelen op basis van het Toezichtkader primair onderwijs van de onderwijsinspectie. Het gaat om circa dertig, op vierpuntsschalen gebaseerde variabelen met betrekking tot de kwaliteitsaspecten onderwijsaanbod, onderwijstijd, pedagogisch en didactisch handelen van leraren, afstemming van het onderwijs op de behoeften van de leerling, een zelfstandige en actieve leerhouding van leerlingen, schoolklimaat, leerlingenzorg en begeleiding, de kwaliteitszorg van de school en de door leerlingen gerealiseerde leerprestaties. Uit deze variabelen is een selectie gemaakt. Variabelen met meer dan 15% missende waarden zijn niet opgenomen, en ook een variabele zonder onderscheidend vermogen is buiten beschouwing gelaten. Van de resterende variabelen zijn vervolgens de variabelen die in een multiniveau analyse (met variabelen op individueel niveau en de variabelen over de leerlingsamenstelling van de school) significant samenhangen met één of meer van de afhankelijke variabelen, in de analyses meegenomen.⁸

8 Het betreft vijf variabelen, te weten: het aanbod Nederlandse taal en rekenen/wiskunde wordt tot het niveau van groep 8 aan voldoende leerlingen aangeboden; de hoeveelheid tijd voor leren/onderwijzen voor Nederlandse taal en rekenen/wiskunde wordt afgestemd op onderwijsbehoeften leerlingen; leraren zorgen voor respectvolle omgang tussen leerlingen; leraren realiseren een taakgerichte werksfeer; de resultaten tijdens de

Voor meting van het schoolkenmerk '*aandacht voor burgerschap*' zijn vier indicatoren beschikbaar. Het betreft ordinale variabelen, die aangeven: a) of de school zijn visie op burgerschap heeft uitgewerkt,⁹ b) de mate waarin de school aandacht geeft aan uiteenlopende aspecten van burgerschap,¹⁰ c) de mate waarin de scholen voor deze aspecten leerdoelen heeft geformuleerd,¹¹ en d) of de school belemmeringen ervaart bij de realisering van burgerschapsonderwijs.¹² De aspecten van burgerschap die in deze variabelen aan de orde komen zijn: aanleren sociale vaardigheden, aanleren van beleefdheid en fatsoen, leren over andere culturen, leren over basiswaarden, leren over democratie, de school als oefenplaats voor burgerschap en aandacht voor burgerschap bij godsdienst en levensbeschouwelijk onderwijs. Ook hier is een selectie aangebracht en zijn alleen de significante variabelen in de analyses meegenomen.¹³

Er zijn drie variabelen over '*homogeniteit/heterogeniteit van de leerlingenpopulatie*' geconstrueerd op basis van de etnische herkomst van de leerlingen en het opleidingsniveau van hun ouders: 1. het percentage leerlingen in de klas met ouders die ten hoogste een LBO-opleiding gevolgd hebben; 2. het percentage allochtone leerlingen in de klas; 3. per klas het aantal verschillende herkomstlanden (gebaseerd op geboorteland moeder).

Burgerschapscompetenties van leerlingen

Burgerschap is gemeten met de leerlingvragenlijst Burgerschapcompetenties. De vragenlijst meet de kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie die jongeren in een democratische en pluriforme samenleving nodig hebben om de sociale taken waarmee ze in hun alledaagse leven geconfronteerd worden adequaat te kunnen vervullen (zie

schoolperiode liggen ten minste op het niveau dat op grond van de kenmerken van de leerlingenpopulatie mag worden verwacht.

9 Gemeten in drie categorieën: Nee / Ja, wel visie maar deze is niet uitgewerkt / Ja, uitgewerkte visie.

10 Gemeten in vijf categorieën: Krijgt geen aandacht / Krijgt eens of enkele keren per jaar aandacht / Krijgt ongeveer maandelijks aandacht / Krijgt ongeveer wekelijks aandacht / Krijgt dagelijks aandacht.

11 Gemeten in vier categorieën: Geen doelen / Globale doelen / Doelen per leerjaar / Doelen per leerling.

12 Gemeten in twee categorieën: Nee / Ja.

13 Het betreft drie variabelen, te weten: visie op burgerschap, aandacht voor het aspect aanleren van sociale vaardigheden, en de formulering van doelen voor het aspect leren over andere culturen.

voor een uitgebreide verantwoording Ten Dam, Geijssel, Reumerman, & Ledoux, 2010). De vragenlijst bevat 94 items over burgerschapscompetentie, verdeeld over 17 schalen. De schalen situeren de componenten (kennis, attitude, vaardigheid, reflectie) in de context van vier uiteenlopende sociale taken, namelijk democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen.

Kennis-items (test) betreffen multiple-choice vragen met drie antwoordmogelijkheden (dichotoom meetniveau). De leerlingen kiezen het beste antwoordalternatief uit bij een vraag, bijvoorbeeld: 'Alle kinderen hebben recht: a) op zakgeld, b) om te kiezen bij wie je woont, c) op onderwijs'. Optie c is hier het goede antwoord en krijgt waarde 1, de overige opties waarde 0.

Attitude-, vaardigheid- en reflectie-items (survey) zijn gemeten met een 4-punts Likertschaal. De algemene vraagstelling met betrekking tot de attitude-items is 'hoe goed past een uitspraak bij jou?'. Bijvoorbeeld: 'ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof'. De vaardigheid-items gaan over de inschatting van de eigen vaardigheid voor de vier taken: 'hoe goed ben jij in...' (bijvoorbeeld '...bij een ruzie een oplossing vinden waarmee iedereen tevreden is?'). Reflectie-items betreffen het nadenken over de vier taken. De vraagstelling luidt 'hoe vaak denk jij na over...' (bijvoorbeeld '...of er naar leerlingen wordt geluisterd op jouw school?').

Tabel 2 bevat de betrouwbaarheidscoëfficiënten, gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de componenten schalen zoals gebaseerd op alle leerlingen in de totale COOL⁵⁻¹⁸ steekproef (PO en VO).

Tabel 2. Betrouwbaarheidscoëfficiënten (Cronbach's α), gemiddelde scores en standaarddeviaties van de componenten schalen uit de vragenlijst Burger-schapscompetenties van leerlingen 11-16 jaar voor de COOL⁵⁻¹⁸ steekproef (N=15965)

	Aantal items	Cronbach's α	Gemiddelde score	Standaard deviatie
Kenniscomponent	27	.83	.77	.18
Attitudecomponent	24	.90	2.96	.43
Vaardigheidcomponent	15	.85	3.04	.39
Reflectiecomponent	28	.94	2.27	.56

Analyse

Er zijn multiniveau analyses uitgevoerd met twee niveaus: klas- en leerlingniveau. Afhankelijke variabelen zijn de vier componenten van burgerschapscompetenties: kennis, attitude, vaardigheid en reflectie. Per afhankelijke variabele zijn steeds zes modellen getoetst. Allereerst het 0-model zonder onafhankelijke variabelen waarmee de verdeling van de variantie over de twee niveaus wordt bepaald. Vervolgens zijn in vijf stappen verschillende groepen variabelen toegevoegd: (1) de achtergrondvariabelen (sekse, etnische herkomst, opleidingsniveau van de ouders, en leerprestaties voor rekenen en begrijpend lezen; model 1); (2) de klascompositie (het percentage allochtone leerlingen, het percentage leerlingen met laag-opgeleide ouders en de etnische diversiteit van de klas; model 2); (3) de variabelen die de onderwijskundige kwaliteit van de school meten (model 3); (4) de variabelen met betrekking tot de aandacht van de school voor burgerschap, zonder de algemene kwaliteitsvariabelen uit model 3 (model 4); en (5) de aandacht van de school voor burgerschap met de algemene kwaliteitsvariabelen (model 5). Vervolgens is getoetst of dit model significant afwijkt van een verklaring van de variantie op basis van alleen de variabelen op leerlingniveau en de leerlingensamenstelling van de school (model 2).

In de volgende paragraaf worden de voornaamste (significante) resultaten voor elk van deze modellen kort samengevat. Ter illustratie worden in Tabel 3 de resultaten voor één serie modellen (voor de component burgerschapskennis) uitgebreid weergegeven. Tabel 4 geeft een overzicht van het eindmodel (model 5) voor elk van de componenten kennis, attitude, vaardigheid en reflectie.¹⁴

7.4. Resultaten

Kennis burgerschap

Tabel 3 geeft een overzicht van de resultaten voor de multiniveau analyse voor elk van de modellen waarin de effecten van leerlingen en schoolvariabelen op de scores van de leerlingen in groep 8 ten aanzien van hun burgerschapskennis zijn geschat.

¹⁴ Voor alle componenten en modellen zijn de volledige tabellen op aanvraag bij de auteurs beschikbaar.

Van de door de variabelen verklaarde variantie kan 11% worden toegeschreven aan factoren op klasniveau (zie model 0, Intraclass correlatie (ICC) =.109). De leerlingensamenstelling van de klas (model 2) en de algemene kwaliteit van de school (model 3) leiden niet tot een significante verbetering van de passing van het model. Dat is ook te zien aan de afzonderlijke effecten: geen van de variabelen in deze modellen is significant. Dat betekent dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie en de kwaliteit van de school niet van invloed zijn op scores van de leerlingen op de kennistest. Overigens verklaren de variabelen over leerlingsamenstelling wel 6% van de variantie op klasniveau, en de variabelen over schoolkwaliteit 7%. De variabelen waarmee het burgerschapsonderwijs van de school is gemeten verklaren 9% van de variantie op klasniveau. Toevoeging van deze variabelen verbetert ook de passing van het model. Samen met de variabelen over de algemene kwaliteit van de school (model 5) hangt één van de variabelen – het stellen van doelen bij leren over andere culturen – significant samen met de scores van de leerlingen op de kennistest burgerschap. Dit betekent dat leerlingen op scholen die voor het leren over andere culturen meer uitgewerkte doelen hanteerden, gunstiger scores op de kennistoets. De analyses laten ook verder verschillende significante relaties zien (model 5). Zo komt naar voren dat jongens lager (.066) scoren dan meisjes, en dat Turkse leerlingen lager (.056) scoren dan autochtone leerlingen. Leerlingen uit andere etnische groepen dan de Turkse verschillen niet significant van autochtone leerlingen. Ten slotte zien we dat leerlingen die beter zijn in begrijpend lezen en hogere scores voor rekenen/wiskunde halen, ook beter scoren op de kennistoets burgerschap.

Tabel 3. Multiniveau analyse Kennis burgerschap (N=1726)

	0-model	model 1	model 2	model 3	model 4	model 5
Variantie						
Klas	0.003	0.002	0.002	0.002	0.002	0.002
Leerling	0.025	0.018	0.018	0.018	0.018	0.018
Totaal	0.028	0.020	0.020	0.020	0.020	0.020
% verklaarde variantie klasniveau		26%	+6%	+7%	+9%	+18%
% verklaarde variantie totaal		28%	+1%	+1%	+1%	+2%
ICC	0.109					
Cons	0.754	0.212	0.204	0.073	0.253	0.070
Sekse						
Jongen		-0.067	-0.067	-0.066	-0.067	-0.066
Etnische herkomst (ref = autochtoon)						
Turkije		-0.056	-0.057	-0.058	-0.056	-0.056
Marokko		-0.017	-0.016	-0.016	-0.016	-0.016
Suriname/Antillen		0.003	0.004	0.004	0.004	0.005
Oost-Eur. en ov. West. Landen		-0.004	-0.007	-0.006	-0.008	-0.007
Overige niet-West. Landen		0.009	0.007	0.007	0.007	0.006
Opleiding ouders (ref=max. mbo)						
Max. lager onderwijs		-0.015	-0.013	-0.013	-0.013	-0.013
Max. lbo		-0.018	-0.017	-0.017	-0.017	-0.017
Max. hoger onderwijs		0.004	0.003	0.004	0.003	0.004
Leerprestaties						
Toetsscore begrijpend lezen		0.004	0.004	0.004	0.004	0.004
Toetsscore rekenen		0.003	0.003	0.003	0.003	0.003
Leerlingsamenstelling						
% leerlingen met laag opgeleide ouders			0.000	0.000	0.000	0.000
% allochtone leerlingen			0.000	0.000	0.000	0.000
Etnische diversiteit			0.008	0.007	0.007	0.007
Kwaliteitskenmerken school						
Aanbod taal en rekenen t/m groep 8 aan voldoende leerlingen				0.047		0.049
Afstemming leertijd taal en rekenen op onderwijsbehoeften leerlingen				0.002		0.007
Leraren zorgen voor respectvolle onderlinge omgang tussen leerlingen				0.008		0.014
Leraren realiseren een taakgerichte werksfeer				0.007		0.008
Leerresultaten tijdens schoolperiode op ten minste verwachte niveau				-0.019		-0.019
Burgerschapskenmerken school						
Uitgewerkte visie op burgerschap					-0.010	-0.012
Aandacht voor aanleren sociale vaardigheden					-0.013	-0.011
Doelen voor leren over andere culturen					0.013	0.015
Verbetering fit		581.7	4.8	4.1	11.5	29.7
Verskil df		11	3	5	3	8

Attitude, vaardigheid en reflectie burgerschap

De resultaten van de analyses van de componenten attitude, vaardigheid en reflectie vertonen veel overeenkomst met de bevindingen voor kennis. Zo ligt de variantie die op het niveau van de klas wordt verklaard in dezelfde orde van grootte (voor attitude 12%, voor vaardigheid 8% en voor reflectie 11%).

Voor de component *attitude* leidt elk model (behalve model 4, burgerschapsonderwijs) tot significante verbetering ten aanzien van het referentiemodel (model 0). De variabelen over leerlingsamenstelling (model 1) verklaren 13% van de variantie op klasniveau, de variabelen over algemene schoolkwaliteit 20% en de variabelen over burgerschapsonderwijs 14%. Samen verklaren de variabelen algemene schoolkwaliteit en burgerschapseducatie 35% van de variantie op klasniveau.

Voor de component *vaardigheid* levert toevoeging van elke volgende stap (behalve model 2, leerlingsamenstelling) een significante verbetering ten aanzien van het 0-model. De algemene schoolkwaliteit verklaart 43% van de variantie op klasniveau en de burgerschapsonderwijsvariabelen 25%. Samen verklaren beide groepen schoolvariabelen 60% van de variantie op klasniveau.

De resultaten voor *reflectie* zijn min of meer vergelijkbaar. Ook hier leiden alle modellen (behalve model 3, kwaliteit van de school) tot significant betere modellen. Overigens verklaren de variabelen met betrekking tot schoolkwaliteit 15% van de variantie op klasniveau, en heeft één van de variabelen een significant effect (zie onder). De leerlingsamenstelling verklaart 23% van de variantie op klasniveau, en de variabelen burgerschapsonderwijs van de school 36% (omdat de variantie op het niveau van de klas het kleinst is, gaat het echter om slechts een klein deel van de totale variantie, namelijk 2%). De variabelen over schoolkwaliteit en burgerschapsonderwijs verklaren samen 52% van de variantie op klasniveau.

Effecten voor attitude, vaardigheid en reflectie burgerschap

Vervolgens geven we een samenvatting van de significante relaties die in de eindmodellen met de scores ten aanzien van burgerschap-attituden, -vaardigheden en -reflectie naar voren zijn gekomen.

Voor het element *attitude* van burgerschapscompetenties is sprake van significante effecten van sekse (jongens .198 lager), van etniciteit

(hogere scores voor Marokkaanse (.260), Surinaamse en Antilliaanse leerlingen (.117) (maar geen significant effect voor Turkse leerlingen) en van begrijpend lezen (.004). Voor schoolkenmerken blijkt dat naarmate scholen het aanbod voor taal en rekenen/wiskunde meer in voldoende mate tot het niveau van groep 8 aan leerlingen aanbieden, de scores op attitude hoger zijn (.194). Ook laat het model zien dat naarmate de tussentijdse onderwijsprestaties van leerlingen tijdens de schoolperiode op het verwachte niveau liggen, de scores op attitude lager zijn (.134). Scholen die ten aanzien van het burgerschapsonderwijs aangeven vaker met uitgewerkte doelen te werken bij het leren over andere culturen, behalen eveneens lagere scores (.038).

Ook voor *vaardigheid* vinden we significante effecten voor sekse (.127), etniciteit (Marokkaanse: .217) en overige niet-westerse allochtone leerlingen (.169) en begrijpend lezen (.003) in dezelfde richting. Ook hier doet het effect van het schoolkenmerk aanbod taal en rekenen tot en met groep 8 zich voor (.184). Dat geldt ook voor de negatieve effecten van schoolprestaties tijdens de schoolperiode (.100) en het hanteren van uitgewerkte doelen voor leren over andere culturen (.045).

Een min of meer zelfde beeld geven de resultaten voor de component *reflectie*. Ook hier blijken significante effecten voor sekse (.133), etniciteit (Marokkaanse leerlingen: .222) en begrijpend lezen (.003) in de eerder genoemde richting. Anders dan voor de eerder besproken componenten is voor reflectie bovendien sprake van een significant effect van het percentage allochtone leerlingen in een klas, dat samen gaat met een hogere score op reflectie (.003). Ook voor reflectie vinden we een effect van het schoolkenmerk aanbod taal en rekenen tot en met groep 8 (.236). Daarnaast zijn er effecten van het burgerschapsonderwijs van de school. Naarmate scholen een meer uitgewerkte visie hebben, en meer uitgewerkte doelen voor het leren van sociale vaardigheden, zijn de scores op reflectie hoger. Naarmate scholen daarentegen meer uitgewerkte doelen hebben voor leren over andere culturen, zijn de scores op reflectie lager.

Bij wijze van samenvatting van de resultaten van onze analyses geeft Tabel 4 een overzicht van de sterkte van de gevonden effecten. De in de tabel vermelde coëfficiënten hebben betrekking op het eindmodel voor elk van de componenten kennis, attitude, vaardigheid en

reflectie. De coëfficiënten laten het gemiddelde effect van de significante variabelen zien onder controle van de overige variabelen in het model, uitgedrukt in toe- of afname van de score op de toets burgerschapscompetentie voor elke volgende categorie van de onafhankelijke variabele. We volgen daarbij de gebruikelijke aanduiding van effectgroottes van klein (0.2), middelgroot (0.5) en groot (0.8).

Het overzicht in Tabel 4 laat nog eens zien dat de aangetroffen effecten zich met name voordoen voor attitude, vaardigheid en reflectie. Het aantal significante effecten voor kennis is in vergelijking met de drie andere componenten beperkt. Bezien over alle componenten doen de sterkste effecten zich voor bij de achtergrondkenmerken van leerlingen: voor etniciteit blijkt sprake van middelgrote effecten en voor sekse worden kleine tot middelgrote effecten gevonden. De samenhang met leerprestaties is minimaal en evenzo is het verband met de leerlingensamenstelling gering. Ook wordt nog eens duidelijk dat slechts enkele aspecten van de algemene kwaliteit van een school samenhangen met burgerschapscompetenties van leerlingen. De effecten van de kenmerken van het burgerschapsonderwijs van de school zijn klein. Het gaat, afhankelijk van de component van burgerschapscompetenties, om effecten van het beschikken over een uitgewerkte visie, aandacht voor het leren van sociale vaardigheden en een effect van scholen met verder uitgewerkte doelen met betrekking tot het leren over andere culturen als aspect van burgerschapsonderwijs.

Tabel 4. Effectgroottes van significante variabelen op burgerschapscompetenties van leerlingen

	Kennis	Attitude	Vaardigheid	Reflectie
Sekse				
Jongen	-0.40	-0.48	-0.32	-0.23
Etnische herkomst (ref=autochtoon)				
Turkije	-0.34			
Marokko		0.63	0.55	0.38
Suriname/Antillen		0.28		
Oost-Eur. en ov. West. Landen				
Overige niet-West. Landen		0.47	0.43	
Opleiding ouders (ref=max. mbo)				
max. lager onderwijs				
max. lbo				
max. hoger onderwijs				
Leerprestaties				
Toetsscore begrijpend lezen*	0.02	0.01	0.01	0.01
Toetsscore rekenen*	0.02			
Leerlingensamenstelling				
% leerlingen met laag opgeleide ouders				
% allochtone leerlingen**			0.03	0.06
etnische diversiteit				
Kwaliteitskenmerken school				
aanbod taal en rekenen t/m groep 8 aan voldoende leerlingen		0.47	0.47	0.41
afstemming leertijd taal en rekenen op onderwijsbehoeften leerlingen				
leraren zorgen voor respectvolle onderlinge omgang leerlingen				
leraren realiseren een taakgerichte werksfeer				
leerresultaten tijdens schoolperiode op ten minste verwachte niveau		-0.32	-0.26	
Burgerschapskenmerken school				
uitgewerkte visie op burgerschap				0.16
aandacht voor aanleren sociale vaardigheden		0.11		0.13
doelen voor leren over andere culturen	0.09	-0.09	-0.11	-0.10

*) effectgrootte is per punt op toets

***) effectgrootte per 10% aandeel allochtone leerlingen

7.5. Conclusies

In dit hoofdstuk zijn de resultaten gepresenteerd van een onderzoek naar de effecten van de onderwijskwaliteit van een school, de aandacht voor burgerschapsonderwijs van de school en de samenstelling van de leerlingenpopulatie op de burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs, na controle voor de achtergrondkenmerken van leerlingen. Inzicht in de invloed van schoolfactoren op de burgerschap van leerlingen, draagt bij aan een meer stevig empirisch fundament onder burgerschapseducatie.

Het onderzoek laat zien dat verschillen tussen leerlingen in burgerschapscompetenties voor het grootste deel verklaard worden door factoren op leerlingniveau. De gevonden verschillen liggen in de lijn van eerder verricht onderzoek naar burgerschap van leerlingen.

Zo komen we het gegeven dat meisjes over meer burgerschapskennis beschikken dan jongens ook in internationale studies tegen (bijv. Schulz e.a., 2010). Ten aanzien van de etnische herkomst van leerlingen laat onze studie zien dat de scheidslijn niet zozeer loopt tussen autochtonen en allochtone leerlingen in het algemeen (vgl. Torney-Purta, Barber, & Wilkenfeld, 2006; Schulz e.a., 2010), als wel tussen Turkse leerlingen aan de ene kant (lagere scores) en andere etnische groepen (inclusief autochtone leerlingen) aan de andere kant. Burgerschapskennis hangt ook enigszins samen met het prestatieniveau van leerlingen. Naarmate de scores van leerlingen op begrijpend lezen en rekenen hoger zijn, hebben zij hogere scores op burgerschapskennis. De gevonden invloed van prestatieniveau komt overeen met eerdere analyses waarin de burgerschapscompetenties van leerlingen in verband zijn gebracht met (geadviseerd) schooltype (Ledoux e.a., 2011).

Verschillen in burgerschapsattituden van leerlingen zijn eveneens gerelateerd aan sekse. De scores van jongens zijn lager dan die van meisjes. Internationaal onderzoek laat zien dat meisjes meer geïnteresseerd zijn in politieke en sociale kwesties (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002), een verschil dat anno 2009 overigens klein is (Schulz e.a., 2010). Ook de etnische herkomst van de leerlingen speelt een rol. Allochtone leerlingen hebben een positievere attitude ten aanzien van burgerschap dan autochtone leerlingen, met uitzondering echter van Turkse leerlingen en leerlingen uit

Oost-Europese en overig westerse landen. Dit is opmerkelijk omdat de Turkse leerlingen ook als enige allochtone groep minder burgerschapskennis hebben dan de andere groepen. Het meer globale verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen qua burgerschapsattituden komt ook uit internationaal onderzoek naar voren. Cleaver e.a. (2005) laten zien dat jongeren uit een etnische minderheidsgroep relatief meer politiek geïnteresseerd zijn, een verschil dat in de recent gepubliceerde International Civic and Citizenship Education Study overigens heel klein is (Schulz e.a., 2010). Ten slotte laten de resultaten zien dat hoge scores voor begrijpend lezen samenhangen met hogere scores op burgerschapsattitude.

Het onderzoek laat min of meer hetzelfde patroon zien voor *vaardigheden* en *reflectie*. Meisjes scoren gemiddeld genomen hoger dan jongens (vgl. Amadeo e.a., 2002; Schulz e.a., 2010). Hetzelfde geldt voor allochtone leerlingen. Ook voor wat betreft vaardigheden en reflectie zien we dat Marokkaanse leerlingen hoger scoren dan Turkse. En ook hangt begrijpend lezen positief samen met de scores op burgerschapsvaardigheden en -reflectie.

Tot slot valt op dat we géén verschillen vinden tussen leerlingen in burgerschapscompetenties die samenhangen met het ouderlijk opleidingsniveau. Wat betreft de kenniscomponent van burgerschap is dit in tegenspraak met de resultaten van internationaal onderzoek waarin wel een effect van sociaal-economische status van de ouders op burgerschapskennis wordt gevonden (Schulz e.a., 2010).

Verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen worden echter niet alleen door de achtergrondkenmerken van leerlingen verklaard. De analyses laten zien dat ook de school 'ertoe doet' als het gaat om burgerschap van leerlingen.

Hoewel de verschillende verbanden die tussen schoolkenmerken en burgerschapscompetenties zijn gevonden, laten zien dat leerlingen, bij verder gelijke omstandigheden, op de ene basisschool hogere scores behalen dan op de andere, valt in de eerste plaats op dat de onderzochte schoolvariabelen slechts weinig significante effecten laten zien. Dat geldt in wat mindere mate ook voor de kenmerken van het burgerschapsonderwijs van de school. Het is te vroeg om deze bevindingen al van stevige interpretaties te kunnen voorzien. Het ontbreken van een duidelijk patroon van relevante schoolkenmerken zou er

het gevolg van kunnen zijn dat systematisch burgerschapsonderwijs nog grotendeels tot ontwikkeling moet komen – de burgerschapsopdracht behoort in Nederland immers pas sinds enkele jaren tot de verplichte taken van de school. De bevindingen van de Inspectie van het Onderwijs, die laten zien dat van stelselmatig en doelgericht opgezette bevordering van burgerschap nog weinig sprake is, ondersteunt deze gedachte (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Als deze interpretatie juist is, zal het nog enige tijd duren alvorens de vraag naar de kenmerken van effectief gebleken burgerschapsonderwijs van een antwoord kan worden voorzien. Dat geldt overigens niet voor de kenmerken van algemene schoolkwaliteit. Verder moet bedacht worden dat de voor onze analyse beschikbare gegevens slechts één meetmoment betreffen. In hoeverre het effect van het burgerschapsonderwijs van de school zichtbaar wordt in een toename van de competenties van leerlingen kan daarmee niet worden gezegd. Deze overweging is te meer van belang omdat nog weinig bekend is over de relatieve invloed van onderwijs op de verwerving van burgerschapscompetenties ten opzichte van de invloed die van andere 'socializing agents', zoals gezin, peergroep of media, uitgaat. Vervolgonderzoek, waarin ook andere factoren worden meegenomen, is dus van belang.

Ondertussen maken de hier gerapporteerde bevindingen duidelijk dat aandacht voor schoolkenmerken zeker zinvol is. Zo komt naar voren dat basisscholen die er niet in slagen om de leerstof voor taal en rekenen tot op het niveau van groep 8 aan voldoende leerlingen aan te bieden, ook lagere scores laten zien op drie van de vier componenten van de toets burgerschapscompetenties. Scholen die hun visie op burgerschapsonderwijs verder hebben uitgewerkt, en scholen die meer aandacht schenken aan het aanleren van sociale vaardigheden, vertonen hogere scores op de burgerschapscompetentie reflectie.

De verwachting dat een homogene samenstelling van de leerlingenpopulatie in positieve zin bijdraagt aan de burgerschapsvorming van leerlingen, kan op basis van dit onderzoek evenmin zonder meer bevestigd worden. De analyses wijzen uit dat modellen waarin de samenstelling van de leerlingenpopulatie is opgenomen, bijdragen aan de verklaring van de variantie op klasniveau, variërend van 6 (bij kennis) tot 23% (bij reflectie). Voor de onderzochte variabelen worden in de meeste gevallen echter geen significante effecten gevonden; dat

geldt zowel voor het percentage leerlingen met laag opgeleide ouders, voor het percentage allochtone leerlingen en voor de etnische diversiteit in de klas. De resultaten voor reflectie wijken daarvan af: naarmate het aandeel allochtone leerlingen in een klas hoger is, zijn de scores op reflectie hoger. Het lijkt er dus op dat de samenstelling van de leerlingenpopulatie wel een rol speelt in de burgerschapscompetenties van leerlingen, maar dat factoren als opleidingsniveau of etniciteit daarin als zodanig nog weinig inzicht geven. Vervolgonderzoek zou zich dan ook moeten richten op indicatoren die meer rechtstreeks met de waardensystemen binnen de school in relatie tot de burgerschapsdoelen die in het onderwijs van de school worden nagestreefd in verband staan.

Ook een andere bevinding zou daar op kunnen wijzen. Zo valt op dat de scores op attitude, vaardigheid en reflectie lager zijn op scholen waar doelen zijn geformuleerd voor leren over andere culturen. Eén van de mogelijke verklaringen voor deze relatie is dat het scholen betreft waar de omgang met culturele verscheidenheid meer aandacht vraagt, omdat de matige of wellicht problematische kwaliteit van de interetnische relaties op de school dat nodig maakt. Als omgang met diversiteit hier inderdaad de bepalende factor is, vestigt dat opnieuw de aandacht op de mogelijke rol van waardencongruentie tussen groepen leerlingen of tussen leerlingen en school voor het verwerven van burgerschap.

LITERATUUR

- Allport, G.W. (1954). *The nature of prejudice: A comprehensive and penetrating study of the origin and nature of prejudice*. Garden City, NY: Addison-Wesley.
- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R.H., Husfeldt, V., & Niko-lova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement among Upper Secondary Students. Citizenship and Education in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D., & Lopes, J. (2005). *Citizenship education longitudinal study: Second cross-sectional survey 2004. Listening to young people: Citizenship education in England*, DfES Research Report 626. London: DfES.

- Cochran, M., Lerner, M., Riley, D., Gunnarsson, L., & Henderson, C.R. (1990). *Extending families. The social networks of parents and their children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions. Psychological and Educational Considerations* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Coleman, J.S., & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities*. New York: Basic Books.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G., (2010). Burger-schapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studien*, 87, 313-333.
- Dijkstra, A.B., & Veenstra, D.R. (2000). Functionele gemeenschappen, godsdienstigheid en prestaties in het voortgezet onderwijs. *Mens en Maatschappij* 75, 129-150.
- Driessen, G. (2007). 'Peer group' effecten op onderwijsprestaties, Een internationaal review van effecten, verklaringen en theoretische en methodologische aspecten. Nijmegen: ITS.
- Gijsberts, M., Meer, T. van der, & Dagevos, J. (2008). Vermindert etnische diversiteit de sociale cohesie? In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp.309-336). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Homans G.C. (1950). *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., & Nelson, J. with Cleaver, E. (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report*. London: DfE
- 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.
- Ledoux, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2011). Burger-schapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studien*, 88 (1).
- Lindo, M.P., & Pratsinakis, E. (2007). *Do mixed schools lead to friendship and mutual understanding? A critical review of the contact hypothesis literature*. Lisbon, Paper presented at the International conference "Immigrant Access to Education: A Comparative Perspective".
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voort-*

- gezet onderwijs. Een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese*. Amsterdam: IMES.
- Lott, J. (2008). Racial Identity and Black Students' Perceptions of Community Outreach: Implications for Bonding Social Capital. *Journal of Negro Education*, 77, 3-14
- Paulle, B. (2005). *Anxiety and Intimidation in the Bronx and the Bijlmer. An ethnographic comparison of two schools*. Amsterdam: Dutch University Press.
- Pels, T. (2010). *Opvoeden in de multi-etnische stad*. Amsterdam/ Utrecht: Vrije Universiteit/Verwey Jonker Instituut (oratie).
- Pettigrew, T.F., & Tropp, L.R. (2006). Interpersonal Relations and Group Processes. A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 84, 17-131.
- Radstake, H. & Leeman, Y. (2007). Tense situations in ethnically diverse classrooms. In G. Bhatti, C. Gaine, F. Gobbo, & Y. Leeman, (eds.), *Social justice and intercultural education. An open-ended dialogue* (pp. 183-196). London: Trentham Books.
- Roede, E., Karsten, S., & Leeman, Y. (2008). *Een kwestie van perspectief? Etniciteit en cultuur in conflicten op scholen voor basis en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Nicis.
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M., & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and Validating the Supervision Framework*. Enschede: University of Twente.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA international civic and citizenship education study*. Amsterdam: IEA.
- Schnabel, P., & Hart, J. de (2008). Sociale cohesie: het thema van dit Sociaal en Cultureel Rapport. In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (Red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp. 11-29). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37, 129-141.
- Torney-Purta, J., Barber, C., & Wilkenfeld, B. (2006). Differences in the civic knowledge and attitudes of adolescents in the United States by immigrant status and Hispanic background. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 36, 12.
- Townsend, T. (Ed.) (2007). *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, the Netherlands and New York: Springer.

Veenstra, D.R., Dijkstra, A.B., & Peschar, J.L. (2005). Sociaal kapitaal van middelbare scholieren. Effecten van netwerkbindingen en intergenerationele relaties van leerlingen op scholen voor voortgezet onderwijs. In B. Völker (red.), *Burgers in de buurt. Samenleven in school, wijk en vereniging* (pp. 71-90). Amsterdam: Amsterdam University Press.