



Influencing Youth Citizenship
B.B.F. Eidhof

Influencing Youth Citizenship: Nederlandstalige samenvatting

Voor het in stand houden en ontwikkelen van een democratische en sociaal veerkrachtige samenleving is de aanwezigheid van democratische instituties niet genoeg. Pas wanneer burgers ook democratische competenties hebben en gemotiveerd zijn deze in te zetten in het sociale, maatschappelijke en politieke domein kunnen de democratische kwaliteiten van een samenleving worden gecultiveerd. Mensen worden echter niet democratisch vaardig en betrokken geboren. Het equiperen van jonge burgers met de benodigde kwaliteiten om aan de maatschappij deel te nemen, op de maatschappij te reflecteren en zelf vorm te geven aan de maatschappij vergt bewuste inzet. Burgerschapseducatie is een van de belangrijkste manieren om deze inzet te organiseren.

De doelstelling van dit proefschrift is om meer inzicht te verschaffen in zogenaamde generieke factoren die bij kunnen dragen aan effectief burgerschapsonderwijs. Deze generieke factoren zijn factoren die inherent zijn aan het onderwijs en meerdere onderwijsdoelen tegelijkertijd kunnen dienen. Hiermee complementeert dit proefschrift bestaande literatuur over burgerschapseducatie-specifieke factoren en programma's. Daarnaast zetten we in dit proefschrift een kader uiteen waarmee perspectieven op burgerschap op een systematische manier kunnen worden geformuleerd en waarin burgerschapsdoelen die een brede consensus genieten onderscheiden worden van burgerschapsdoelen waarover de meningen uiteenlopen.

De roep om burgerschapsonderwijs

In de afgelopen decennia hebben zowel burgers als beleidsmakers hun zorgen geuit over erosie van sociale samenhang, afname in maatschappelijke en politieke betrokkenheid van jongeren, en groeiende ongelijkheid in politieke betrokkenheid naar onderwijsniveau (Abendschön, Schäfer, & Rossteutscher, 2014; Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008; Dekker & Den Ridder, 2013; Verhue, Verzijden, & Nienhuis, 2006).

Een afname van en grotere ongelijkheid in democratische betrokkenheid is problematisch, aangezien de formele democratische instituties nog steeds sterke invloed hebben op de structurele condities waarbinnen de civiele maatschappij opereert. Een afname in sociale samenhang is tevens problematisch, temeer nu overheden een steeds groter beroep doen op de zelfredzaamheid van burgers. In analyses wordt dan ook gewezen op de noodzaak van actief overheidsbeleid om gemeenschappelijke waarden en normen en vermogens zoals het omgaan met conflicten te bevorderen (Onderwijsraad, 2003; WRR, 2003). Zowel een meerderheid van burgers als beleidsmakers erkennen deze problemen en stellen dat het onderwijs een grotere rol zou moeten nemen in het voorbereiden van leerlingen op deze uitdagingen (Eurydice, 2012; Verhue et al., 2006).

De unieke maatschappelijke positie van scholen

Scholen kennen een bijzonder positie in de maatschappij. Ten eerste wordt de school doorgaans als autoriteit op het gebied van leren beschouwd. Het betreft dan zowel de manier van leren (het leerproces) als wat er wordt geleerd (de leerinhoud). De keuzes die worden gemaakt in zowel het leerproces als de leerinhoud kunnen leerlingen in belangrijke mate vormen en zijn niet neutraal. Zo zullen leerlingen in een klas met strikte orderegels en voornamelijk individuele leerprocessen en beoordelingen andere normen en waarden ontwikkelen dan leerlingen in een klas waarin veel wordt samengewerkt en leerlingen worden gestimuleerd om zelf schoolregels te formuleren (Stefanou, Perencevich, DiCintion, & Turner, 2004; Reeve, 2009; Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006). Aangezien onderwijs per definitie niet waardeneutraal kan zijn, is het van groot belang om de normatieve positie die scholen ten aanzien van het onderwijs innemen te expliciteren. Zonder explicitering van deze positie kunnen ouders, leerlingen en andere belanghebbenden immers geen geïnformeerd oordeel vellen over deze positie, kan de school er zelf niet op reflecteren en vindt er mogelijk anderszins ongewenste vorming van leerlingen plaats.

Ten tweede is het onderwijs uniek in haar bereik: in vrijwel ieder land spendeert vrijwel iedere niet-volwassene meerdere jaren in het formele onderwijs vanwege leerplichtwetgeving. Hoewel de hoeveelheid nationale regelgeving met betrekking tot burgerschapsonderwijs in Nederland qua inhoudelijke voorschriften beperkt is, stelt deze positie scholen in staat om in potentie twee taken te vervullen. Allereerst kunnen scholen

het algemene niveau van burgerschapscompetentie verhogen. Daarnaast kunnen scholen bestaande ongelijkheden tussen leerlingen compenseren, oftewel een grotere gelijkheid in democratische kansen realiseren. Het laatstgenoemde kan in het bijzonder een belangrijke bijdrage leveren aan de legitimering van het democratisch systeem.

Ten derde kennen scholen doorgaans leerlingenpopulaties met een grotere diversiteit aan achtergronden dan veel leerlingen in vriendschappelijke relaties en binnen hun familie kennen. Daarmee zijn scholen in potentie oefenplaatsen voor het praktiseren van democratie in een plurale samenleving, hoewel kritische wetenschappers waarschuwen voor negatieve effecten op gemarginaliseerde groepen, aangezien scholen zich doorgaans naar het perspectief van dominante maatschappelijke groepen zouden voegen (Bourdieu & Passeron, 1990; Mellink, 2013; Merry, 2012). In beide gevallen doet de toegenomen diversiteit in de samenleving en in scholen een groter beroep op het (inter)culturele bewustzijn en de professionaliteit van onderwijsprofessionals. Dit is zowel van belang voor het omgaan met spanningen tussen sociale groepen in de school als het voorbereiden van leerlingen op omgaan met spanningen tussen sociale groepen in de samenleving.

Onderzoek naar burgerschapseducatie

Beleidsmakers hebben in de afgelopen jaren in Nederland en vele andere landen het geven van burgerschapsonderwijs verplicht gesteld (WPO art. 8:3; WVO art. 17; Eurydice, 2012). Onderzoek laat zien dat scholen bij kunnen dragen aan de burgerschapsontwikkeling van leerlingen. Zo hebben leerlingen die regelmatig onderwezen worden over maatschappelijke thema's meer maatschappelijke kennis dan leerlingen die dergelijk onderwijs ontberen (Niemi & Junn, 1998; Torney-Purta & Wilkenfeld, 2009). Daarnaast laat een veelvoud aan onderzoek zien dat zowel de politieke betrokkenheid als de burgerschapskennis, -vaardigheden, -houdingen, en -reflectie van leerlingen zich sterker ontwikkelen wanneer ze een veilig en open klasseklimaat ervaren waarin er vanuit verschillende perspectieven over controversiële onderwerpen wordt gesproken (Geboers, Geijsel, Admiraal, & Ten Dam, 2013; Torney-Purta, Lehman, Oswald, & Schulz, 2001). De meerderheid van het empirische onderzoek naar burgerschapseducatie heeft zich gericht op specifieke burgerschapseducatieprogramma's of -curricula (e.g. Geboers et al., 2013; Keating, Kerr, Benton, Mundy, & Lopes, 2010; Lin, 2015; Pauw, 2013; Verhoeven, 2012; SCDRD, 2010). Toch blijft een groot deel van de variantie op klasse- en schoolniveau onverklaard (Isac,

Maslowski, Creemers, & Van Der Werf, 2014; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010). In het bijzonder blijven mechanismes die individueel burgerschapsgedrag en –ontwikkeling verklaren onderbelicht. Tegelijkertijd voelen veel scholen en docenten zich onvoldoende toegerust om met de normativiteit die inherent is aan burgerschapsonderwijs om te gaan, of het nu gaat om het faciliteren van discussies over controversiële onderwerpen in de klas of het formuleren van een concreet en specifiek perspectief op burgerschapseducatie (Akar, 2012; Cassidy, Brunner, & Webster, 2014; Chin & Barber, 2010; Hess, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2013; Keating et al., 2010; Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004; Radstake & Leeman, 2010). Zowel een coherent en specifiek perspectief op wat leerlingen nodig hebben om een bijdrage te kunnen leveren aan de maatschappij als verdere identificatie van factoren voor effectief burgerschapsonderwijs zijn noodzakelijk om de belofte van burgerschapsonderwijs te vervullen.

De centrale onderzoeksvraag

Hoewel er empirische onderzoeken zijn gedaan naar burgerschapseducatie-specifieke factoren en programma's, is het onderzoek naar generieke factoren die bij kunnen dragen aan burgerschapsontwikkeling schaars. Generieke factoren zijn factoren die onlosmakelijk onderdeel zijn van het onderwijs, meerdere onderwijsdoelen tegelijkertijd kunnen dienen en tegelijkertijd niet noodzakelijkerwijs onderdeel zijn van op burgerschap gericht onderwijs. De centrale vraag van dit proefschrift is dan ook:

Welke generieke onderwijsfactoren kunnen een bijdrage leveren aan de burgerschapsontwikkeling van leerlingen?

Voor het beantwoorden van deze vraag hebben we verscheidende cognitieve en motivationele processen die essentieel zijn voor de omgang met burgerschapssituaties onderzocht. Hoewel geen van deze processen in sociale isolatie wordt ontwikkeld, maken we onderscheid tussen primair intrapersoonlijk en primair interpersoonlijke generieke factoren die bevorderlijk kunnen zijn voor burgerschapsontwikkeling. De categorie van intrapersoonlijke factoren waaraan we in deze studie aandacht geven betreft factoren die een rol spelen in de wijze waarop individuen zich tot de wereld verhouden en mede vormgeven, zoals de ontwikkeling van taal (hoofdstuk 3) en het nemen van verschillende

perspectieven (hoofdstuk 5). De categorie van interpersoonlijke factoren die van invloed zijn op burgerschapsonwikkeling omvat de potentiële bijdrage van de taalomgeving zoals gevormd door klasgenoten (hoofdstuk 4) en de normen die worden gecommuniceerd door *significant others* (hoofdstuk 5). Inzicht in de werking van deze factoren kan bijdragen aan de effectiviteit van burgerschapsprogramma's en –praktijken en in potentie ook andere disciplines en toepassingscontexten informeren.

Voor we deze vragen behandelen begint dit proefschrift met een studie die de normatieve aspecten van burgerschapsonderwijs onderzoekt en verkent of, en op welke manier er samenhangende en expliciete perspectieven op burgerschapseducatie kunnen worden geformuleerd (hoofdstuk 2). Vanwege de normativiteit die inherent is aan noties van burgerschap, kan het beantwoorden van deze vragen scholen helpen om meer precieze en specifieke perspectieven op burgerschapseducatie te formuleren. Daarmee kan aan een belangrijke voorwaarde voor gericht werken aan de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs worden voldaan.

Samenvatting van bevindingen

Breed gedragen en betwiste burgerschapsdoelen

Hoewel in veel landen burgerschapsonderwijs al enige jaren wettelijk verplicht is, hebben scholen juist met de normatieve aspecten van burgerschapsonderwijs moeite. De meeste docenten hebben geen cursus of opleiding genoten die hen voorbereidde op het geven van burgerschapsonderwijs en vele docenten voelen zich onzeker en onvoldoende voorbereid op het geven van burgerschapsonderwijs en het bespreken van controversiële onderwerpen in de klas (Akar, 2012; Barr et al., 2015; Cassidy et al., 2014; Chin & Barber, 2010; Euridyce, 2012; Oulton et al., 2004; Radstake & Leeman, 2010; Thornberg, 2008; Willemse, Lunenberg, & Korthagen, 2008; Willemse, Ten Dam, Geijssel, Van Wessum, & Volman, 2015; Davies, 2006; Patterson, Doppin, & Misco, 2012). De meeste scholen in Nederland hanteren algemene perspectieven op burgerschapseducatie, en slagen er niet in om specifieke burgerschapsonderwijsdoelen te formuleren of hun burgerschapsonderwijs planmatig vorm te geven (Inspectie van het Onderwijs, 2013). Academics erkennen dat de notie van goed burgerschap een inherent betwist concept is (Osborne, 2000; Van Gunsteren, 1988). De centrale vraag van de eerste studie in dit proefschrift vloeit hieruit voort: kunnen de normatieve aspecten van burgerschapseducatie waar veel discussie over

bestaat op een expliciete en samenhangende manier worden geformuleerd, terwijl ook recht wordt gedaan aan algemeen geldende democratische waarden?

In het beantwoorden van deze vraag hebben we onderscheid gemaakt tussen zogenaamde consensus en *'contested'* (betwiste) burgerschapsdoelen. Consensusdoelen zijn burgerschapsdoelen die breed worden gedeeld in democratische samenlevingen, terwijl betwiste doelen vaker onderwerp van discussie zijn en in mate van acceptatie verschillen, zowel binnen als tussen samenlevingen. Aan de hand van Miller's (2008) classificatie van politieke theorieën identificeren we twee centrale aannames die altijd expliciet of impliciet worden gemaakt in conceptualisaties van goed burgerschap, namelijk de aannames met betrekking tot de sociale natuur van de mens en de ordening van sociale relaties. De posities die worden ingenomen ten aanzien van deze aannames zijn doorgaans normatief, bijvoorbeeld wanneer wordt gesteld dat mensen voor hun sociale en morele functioneren afhankelijk zijn van anderen, of wanneer gesteld wordt dat sociale relaties het beste de vorm van een enkelvoudige hechte, egalitaire gemeenschap kunnen nemen. Vervolgens hebben we ter illustratie de posities van vier politieke theorieën ten aanzien van deze twee aannames besproken en een exploratieve data-analyse verricht.

Door onderscheid te maken tussen enerzijds consensus en *contested* burgerschapsdoelen en anderzijds de normatieve aannames ten aanzien van de sociale natuur van de mens en de ordening van sociale relaties te expliciteren kunnen burgerschapseducatieperspectieven concreter en rijker worden gemaakt, kunnen deze perspectieven worden getoetst op coherentie, en kunnen normatieve aspecten expliciet worden gemaakt. De exploratieve data-analyse laat zien dat onderwijsniveau in West-Europese landen weliswaar correleert met een aantal democratische consensusdoelen, maar niet systematisch samenhangt met *contested* burgerschapsdoelen. Op landniveau is er kortom geen evidentie voor stimulering van specifieke, *contested* burgerschapsdoelen op grote schaal in het onderwijs. Dit is in lijn met de eerder besproken literatuur over de moeite die vele scholen hebben met de normatieve aspecten van burgerschap. Deze bevinding sluit overigens niet uit dat een aantal individuele scholen wel degelijk meer betwiste en specifiekere noties van burgerschap hanteren en stimuleren.

De relatie tussen taalvaardigheid en burgerschapscompetenties

Van scholen wordt verwacht dat ze een aantal leeruitkomsten bevorderen. Zo is er in de laatste jaren veel aandacht geweest voor taal- en rekenvaardigheid, onder meer vanwege zorgen over het gerealiseerd onderwijsniveau ingegeven door de uitkomsten van de internationaal vergelijkende PISA, TIMSS en PIRLS onderzoeken. Tegelijkertijd is er in vele landen hernieuwde interesse in burgerschapsonderwijs (Eurydice, 2012; The National Task Force on Civic Learning and Democratic Engagement, 2012). Vaak wordt gesteld dat aandacht voor taal en –rekenvaardigheid ten koste gaat van aandacht voor burgerschapsvorming en vice versa. We beargumenteren in studie 2 dat dit niet het geval hoeft te zijn, en dat in het bijzonder een positieve relatie tussen taalvaardigheid en burgerschapscompetentie plausibel is. Indien deze relatie aangetoond kan worden, zou dat de ontwikkeling van taalvaardigheid tot relevante intrapersoonlijke generieke factor voor burgerschapsontwikkeling maken.

Taalvaardigheid kan om verscheidene redenen van belang zijn voor het niveau van burgerschapscompetentie van een leerling. Ten eerste speelt taal een centrale rol in processen van betekenisgeving en in hoe individuen zich verhouden tot de wereld. Taal is niet alleen van belang om externe objecten, ontwikkelingen en hun verbanden te beschrijven, maar stelt mensen ook in staat om op eigen ervaringen te reflecteren en een met anderen gedeeld perspectief op de realiteit te ontwikkelen (Holtgrave & Kashima, 2008; Kashima, Klein, & Clark, 2007; Lepore & Smith, 2008; Taylor, 1985). Daarnaast laat recent onderzoek zien dat het lezen van literaire fictie en het ervaren van een hoge mate van betrokkenheid tijdens het lezen van fictie het empathisch vermogen kan verhogen (Bal & Veltkamp, 2013; Kidd & Castano, 2013). Empathie hangt samen met prosociaal en coöperatief gedrag (Stocks, Lishner, & Decker, 2009). De hiervoor beschreven taalgerelateerde vaardigheden zijn belangrijke voorwaarden voor burgerschapsgedrag (zoals dat typisch in Nederland gedefinieerd wordt, zie Ten Dam, Geijssel, Reumerman, & Ledoux, 2011). Ook in de politieke socialisatieliteratuur wordt een belangrijke rol aan taal toegeschreven, omdat taalvaardigheid mensen in staat stelt om anderen te overtuigen, te betrekken en politiek te organiseren (Brady, Verba, & Schlozman, 1995).

Onze bevindingen bevestigen de positieve relatie tussen taalvaardigheid en burgerschapscompetenties. Taal hangt in het bijzonder sterk samen met burgerschapshoudingen en –kennis. In tegenstelling tot wat eerdere literatuur suggereert

hangen burgerschapscompetenties niet of zwak samen met andere cognitieve vaardigheden, zoals intelligentie of wiskundig vermogen. Daarmee geven de resultaten een indicatie van de bijzondere rol van taalvaardigheid voor burgerschapsontwikkeling. Deze inzichten zijn vooral van belang voor de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs en het gewicht dat aan de verschillende vakken in het curriculum wordt toegekend.

Ongelijkheid in burgerschapskennis: doen de taalkarakteristieken van de klas er toe?

In recente jaren zijn er zorgen over groeiende ongelijkheden in politieke betrokkenheid naar onderwijsniveau, die zich het sterkst bij jongere generaties manifesteren. Eerder onderzoek laat zien dat scholen waarin leerlingen een positieve relatie hebben met klasgenoten (en er sprake is van een open en veilig klasseklimaat) betere resultaten boeken op het vlak van burgerschapsontwikkeling (Keating et al., 2010; Geboers et al., 2013; Isac et al., 2014; Van Aken & Hart, 2014). Gezien deze invloed van klasgenoten op de ontwikkeling van burgerschap hebben we in studie 3 onderzocht hoe de taalkarakteristieken van een klas van invloed zijn op (ongelijkheid in) burgerschapskennis, te meer daar burgerschapskennis een van de belangrijkste voorspellers van politieke betrokkenheid en burgerschapsgedrag is (Galston, 2007).

De bevindingen laten zien dat de taalkarakteristieken van de klas ertoe doen, in zowel algemene zin als voor de ongelijkheden tussen leerlingen van verschillend taalniveau. Een gemiddeld hoger taalniveau van een klas heeft een negatief algemeen effect op de burgerschapskennis van leerlingen, in lijn met het zogenaamde big-fish-little-pond effect (Marsh et al., 2008). Deze hypothese voorspelt dat leerlingen van gelijk niveau een lager academisch zelf-concept hebben in beter presterende klassen. Dit zou vervolgens tot mindere prestaties leiden. Daarnaast blijkt uit de analyses dat laagtalige leerlingen meer burgerschapskennis hebben in klassen met een gemiddeld hoog taalniveau en voldoende variatie in taalniveau. Vermoedelijk kunnen deze leerlingen in dergelijk samengesteld klassen optimaal van andere leerlingen leren. Mogelijk blijft de toegankelijkheid van taal in klassikale discussies in deze klassen gewaarborgd doordat er voldoende leerlingen van verschillend niveau in de klas zitten.

Mechanismes om spanning tussen groepen coöperatief op te lossen

Samenlevingen kennen een verscheidenheid aan sociale groepen. Tussen deze groepen ontstaan soms spanningen en het omgaan met deze spanningen is een belangrijke burgerschapscompetentie. Individuen zijn echter van nature slecht toegerust om deze spanningen zodanig op te lossen dat het algemeen belang wordt gediend; de dynamiek binnen een groep leidt vaak tot vijandigheden en conflict tussen groepen (Bornstein, 2000; Sherif, Harvey, White, Hood, & Sherif, 1961). Op basis van *goal-framing theory* (Lindenberg, 2013) identificeren we twee mechanismes die in het onderwijs kunnen worden gebruikt om leerlingen weerbaarder te maken tegen processen die tot tussengroepse vijandigheden leiden. In het bijzonder wordt het nemen van perspectief (1) en normen die door zogenaamde *significant others*¹ worden gecommuniceerd (2) gebruikt om het normatieve doelkader te activeren en toe te passen op het collectief, zodat de norm van samenwerking niet slechts binnen de eigen groep maar op het hele collectief betrekking krijgt. Bij experimentele interventie 1 worden deelnemers aan de hand van een aantal vragen gestimuleerd om het perspectief van de andere groep en het collectief te nemen, terwijl bij experimentele interventie 2 een *significant other* benoemt dat ‘een oplossing vinden die voor iedereen goed is’ zijn eigen norm is. In dit experiment is het herhaalde Intergroup Prisoner’s Dilemma (IPD) spel gebruikt om een situatie van tussengroepse spanning te creëren.

De resultaten laten zien dat beide mechanismes zowel de bereidheid om samen te werken met de andere groep als daadwerkelijke samenwerking tussen groepen verhogen. Samenwerking tussen groepen hangt ook samen met lager binnengroeps wantrouwen. De meeste tussengroepse samenwerking ontstond in de eerste fases van het spel; dit suggereert dat een lange fase van competitie tussen beiden groepen in het IPD spel tot wederzijds wantrouwen kan leiden. In vrijwel elke sessie was binnen- en tussengroepse samenwerking voorwaardelijk; als de andere groep geen wederkerigheid toonde ging dit ten koste van de samenwerking tussen groepen, terwijl de aanwezigheid van een *free-rider* kon leiden tot het stopzetten van samenwerking binnen het team.

De bevindingen ondersteunen de geschiktheid van *goal-framing theory* (Lindenberg, 2013) voor het identificeren van onderwijsinterventies. Tegelijkertijd illustreert deze studie

¹ *Significant others* is een term die in de sociaal-wetenschappelijke literatuur wordt gebruikt om de categorie mensen met wie een individu een belangrijke relatie heeft te beschrijven. Dit kunnen voor leerlingen bijvoorbeeld ouders, vrienden of docenten zijn.

de waarde van een spel-gebaseerd experimenteel ontwerp voor het modelleren en onderzoeken van burgerschapsgedrag in sociale context, aangezien er zowel causale verbanden als verschillende relevante processen en uitkomsten mee zijn blootgelegd. Gezien de korte duur en lage intensiviteit van de experimentele interventies zijn de resultaten van deze studie veelbelovend, te meer daar er in het onderwijs mogelijkheden zijn voor langere, herhaalde en daarmee meer effectieve interventies.

Discussie

Aan de bestaande wetenschappelijke literatuur over burgerschapseducatie voegt dit proefschrift een aantal zaken toe. Ten eerste is gepoogd de theoretische helderheid van de discussie over perspectieven op burgerschapseducatie te vergroten, door de notie van burgerschap als ‘betwist concept’ (Osborne, 2000; Van Gunsteren, 1988) verder uit te werken en een theoretisch kader voor te stellen waarmee perspectieven op coherentie kunnen worden beoordeeld (studie 1). Ook is er empirisch onderzocht of er aanwijzingen zijn dat bepaalde (breed gedeelde of betwiste) burgerschapsuitkomsten in het onderwijs meer worden bevorderd dan andere. Verder onderzoek naar dit thema zou zich kunnen richten op de barrières die scholen ervaren bij het formuleren van perspectieven op burgerschapsonderwijs. Daarnaast is de relatie tussen de intrapersonlijke generieke factor taalvaardigheid en burgerschapscompetentie onderzocht, nadat de mechanismes die dit verband aannemelijk maakten zijn beschreven (studie 2). Dit betreft het eerste quasi-longitudinale onderzoek naar taal en burgerschapsontwikkeling waarin cognitieve vaardigheden systematisch van elkaar zijn onderscheiden. Hieruit blijkt dat taalontwikkeling, en niet intelligentie als zodanig, in belangrijke mate samenhangt met burgerschapsuitkomsten, in het bijzonder met burgerschapskennis en –houdingen. Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op het relatieve belang van de verschillende deelaspecten van taalvaardigheid en de invloed van verschillen instructievormen in het taalonderwijs. Vervolgens is de invloed van de taalomgeving in de klas op burgerschapskennis onderzocht, met bijzondere aandacht voor ongelijkheden in burgerschapskennis naar taalniveau (studie 3). Aangezien dit de eerste studie met een rigoures *peer effects* design naar een burgerschapsuitkomst betreft, kan zowel replicatie als verder onderzoek naar de verantwoordelijke mechanismes en de rol van de docent van grote waarde zijn. Ten slotte is studie 4 op een aantal aspecten vernieuwend ten opzichte

van de huidige burgerschapseducatieliteratuur. Ten eerste baseert deze studie zich op een expliciete gedragstheorie, namelijk *goal-framing theory* (Lindenberg, 2013). Daarnaast gebruik het een spel-gebaseerd experimenteel ontwerp waarmee zowel motivationele als gedragsmechanismen kunnen worden onderzocht voor een tot dusver onderbelichte burgerschapscompetentie: omgaan met spanningen tussen groepen. Daarmee zijn individuen in een sociale context onderzocht, op een manier die causale inferentie mogelijk maakt.

De bevindingen van dit proefschrift vormen daarnaast de basis voor een aantal inzichten die relevant zijn voor beleid en praktijk. Allereerst onderstrepen de resultaten het belang en het potentieel van generieke factoren. Doordat deze factoren meerdere onderwijsdoelen tegelijkertijd kunnen dienen, bieden ze een mogelijkheid om de effectiviteit van scholen in tijden van *curriculum overload* te vergroten. Daarnaast illustreren de bevindingen dat voor besluitvorming over veranderingen in schoolcurricula of de organisatie van het onderwijssysteem het van substantieel belang is om zowel de effecten op cognitieve als op burgerschapsuitkomsten in overweging te nemen. Zo blijkt bijvoorbeeld de klascompositie niet alleen van invloed op onderwijsuitkomsten zoals taal en rekenen, maar ook op burgerschapskennis, en blijkt taalvaardigheid belangrijker dan rekenvaardigheid voor burgerschapsontwikkeling. Met ander woorden, wanneer er slechts uitkomsten die een enkelvoudig onderwijsdoel dienen in acht worden genomen, kunnen veranderingen in het onderwijs onbedoeld negatieve consequenties hebben voor de realisatie van andere onderwijsdoelen.

Daarnaast kan het theoretisch kader uit studie 1 de ontwikkeling van een inhoudelijk kompas voor burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2012) voeden. De noodzaak van een dergelijk kompas, dat scholen faciliteert om een richting te kiezen door verschillende perspectieven op burgerschap uit te werken, ligt in de observatie van de Inspectie van het Onderwijs (2013) dat de meeste scholen er algemene visies op burgerschap op nahouden en verzuimen om burgerschapsonderwijs systematisch en planmatig te implementeren. Scholen zouden het kader uit studie 1 kunnen gebruiken om intern tot een specifiek perspectief op burgerschap te komen, en daarmee docenten in staat te stellen om zelfverzekerder te staan ten opzichte van de normatieve aspecten van burgerschap alsmede meer gericht aan burgerschapsontwikkeling te werken in de lessen.

Docenten zouden daarnaast kunnen onderzoeken in welke mate de samenstelling van de klas invloed heeft op de toegankelijkheid van de gebruikte taal in klassikale discussies. Onder welke omstandigheden zijn deze discussies niet inclusief voor laagtalige leerlingen, en zijn er didactische werkvormen waarbij discussies aan toegankelijkheid winnen? Ten slotte zijn mechanismes zoals het stimuleren van perspectief nemen en het communiceren van normen manieren waarop iedere docent, ongeacht het vak dat wordt gegeven, een bijdrage kan leveren aan burgerschapsontwikkeling. Hoewel specialistische docenten van vakken als maatschappijleer en levensbeschouwing van grote waarde blijven, en er ook veel voor een apart vak burgerschapseducatie te zeggen valt om vrijblijvendheid te voorkomen, is het aannemelijk dat de effectiviteit van burgerschapseducatie toeneemt wanneer het daarnaast door alle docenten in het curriculum wordt geïntegreerd.