

Universiteit Utrecht



# **Impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen**

Een voorloper van het effectiviteitsonderzoek naar De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk

Mehmet Day

Universiteit Utrecht



# **Impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen**

Een voorloper van het effectiviteitsonderzoek naar De Vreedzame School  
en De Vreedzame Wijk

Auteur: Mehmet Day

Masterthesis

Onder begeleiding van: Dr. Chris Baerveldt

Datum: 23 juni 2014

Maatschappelijke Opvoedingsvraagstukken, Faculteit Sociale Wetenschappen,  
Universiteit Utrecht.

## Samenvatting

De groeiende nadruk op eigenbelang en de desinteresse in de publieke zaak heeft in de samenleving geleid tot het idee dat onder jongeren een 'burgerschapstekort' bestaat. Burgerschapsvorming is in de laatste jaren dan ook volop in de aandacht komen te staan. Sinds kort zijn de scholen verplicht om aandacht te besteden aan actief burgerschap en sociale integratie. Volgens deskundigen zou voor dit doeleinde naast het onderwijs ook een rol moeten worden toebedeeld aan de wijk en de straat. De Vreedzame aanpak tracht hiertoe een oplossing te bieden door middel van de programma's De Vreedzame School en De Vreedzame Wijk. De methodiek heeft als doel democratisch burgerschap te bevorderen bij kinderen en jongeren. Tot op heden ontbrak het aan onderzoek naar de effectiviteit van de aanpak op de burgerschapscompetenties van kinderen. In het huidige onderzoek zijn de burgerschapscompetenties van kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak vergeleken met die van de leeftijdsgenoten die de aanpak niet hebben gehad. Hieruit blijkt dat deze kinderen op de domeinen *attitude*, *vaardigheden* en *reflectie* significant hoger scoren dan de kinderen die deze aanpak niet hebben gehad. Op het domein *kennis* blijken juist de kinderen die niet hebben deelgenomen aan de programma's hoger te scoren. **Hiernaast lijkt het programma De Vreedzame Wijk een belangrijke rol te spelen binnen de aanpak.** Alhoewel dit onderzoek methodologisch tekort schiet om te kunnen spreken over een pure effectiviteit, zijn de bevindingen echter een eerste aanwijzing voor de effectiviteit van de aanpak ten aanzien van bevordering van democratisch burgerschap.

## **Abstract**

The growing emphasis on self-interest and the disinterest in public affairs have led to the idea that there is a 'citizenship deficit' among the youth in the society. Hence, the attention for citizenship education has increased in the last few years. As of recently, Dutch schools are required by law to give consideration to active citizenship and social inclusion. According to experts, the neighborhood should be involved for this purpose, as well as the education. The 'Peaceable approach' seeks to offer a solution through the programs The Peaceable School and The Peaceable Neighborhood. The approach aims to encourage democratic citizenship among children and youth. At present there is a lack of research about the effectiveness of this approach regarding to citizenship competencies of children. In this study, a comparison is made between children participating in the Peaceable approach and children who do not, at four domains of the citizenship competencies. This study shows that children who have followed the Peaceable approach program get better results on the domains *attitude*, *skills* and *reflection*. In contrast to these domains, children who did not participate in the program perform better in the domain *knowledge*. Because of the deficiency of the method used in this research, the results do not indicate a pure effectiveness. However, the findings are a first indication for the effectiveness of the approach on the encouragement of democratic citizenship.

## **Inleiding**

Al enkele decennia geniet burgerschap en burgerschapsvorming steeds meer aandacht (Van Houdt & Schinkel, 2009). De toegenomen belangstelling voor burgerschap vindt haar oorsprong in de suggesties dat er onder jongeren een 'burgerschapstekort' bestaat. Onderzoek toont aan dat jongeren weinig gemotiveerd zijn om zich in te zetten voor de samenleving en een gebrek hebben aan kennis van politiek en democratie (Wagenaar, Schoot & Hemker, 2011). Uit internationaal onderzoek blijkt dat Nederlandse leerlingen laag scoren op burgerschapscompetenties ten opzichte van hun leeftijdgenoten uit andere (Europese) landen. Nederland neemt internationaal gezien samen met Vlaanderen een extreme positie in bij een afwijzende houding tegenover gelijke rechten voor immigranten (Maslowski, Van der Werf, Oonk, Naayer & Isac, 2012). Hiernaast blijkt uit Europees onderzoek dat Nederlandse kinderen het minst vaak te hebben gehoord van het Kinderrechtenverdrag (European Commission, 2009). Inmiddels staat burgerschap dan ook centraal in de aandacht van de sociale wetenschappen, politiek en beleid (Schinkel, 2007).

Bovenstaande heeft aanleiding gevormd voor de Nederlandse overheid om vanaf 2006 scholen wettelijk te verplichten om aanbod op burgerschap te verzorgen (Ministerie van OC&W, 2005). Verschillende methodes zijn in het leven geroepen waarvan De Vreedzame School (DVS) momenteel veel aan populariteit geniet. Een van de hoofddoelen van DVS is het bevorderen van democratisch burgerschap bij kinderen door ze burgerschapscompetenties aan te leren (Pauw, 2009). Centraal in de methode staat actieve participatie van leerlingen in de school. Het uitgangspunt van de methode is dat kinderen het gevoel moeten krijgen dat ze 'ertoe doen' en een stem moeten krijgen binnen school. Hiernaast krijgen kinderen vanuit de methodiek vaardigheden aangeleerd om conflicten op een constructieve manier op te lossen. Aparte leerlingmediatoren worden opgeleid die helpen bij het oplossen van conflicten (Pauw & Van Sonderen, 2010). Door positieve effecten van deze methode ontstond de belangstelling om elementen van dit programma ook op wijkniveau toe te passen. Het programma de Vreedzame Wijk (DVW) kwam hieruit voort. De bedoeling is dat kinderactiviteiten in de buurt worden voorzien van Vreedzame attributen en de omgangsregels aansluiten bij Vreedzame scholen. Op deze manier wordt beoogd kinderen duidelijk te maken dat er op school en in de wijk dezelfde verwachtingen, regels en afspraken gelden en worden ze aangespoord de op school aangeleerde sociale vaardigheden ook in andere contexten te vertonen. In de verschillende opvoedingsdomeinen wordt zo op een integrale manier gewerkt aan de bevordering van democratisch burgerschap (Horjus, Van Dijken & De Winter, 2012). In het huidig onderzoek vormen beide programma's (DVS & DVW) samen de Vreedzame aanpak.

De roem en populariteit van de Vreedzame aanpak is zowel op beleidsniveau als

op gemeenschapsniveau groot. Dit ondanks het feit dat er nog weinig zicht is op de impact van deze aanpak op burgerschapscompetenties van kinderen. Er bestaat slechts één studie waarbij is gekeken naar de invloed van afzonderlijk het programma De Vreedzame School op de burgerschapscompetenties van kinderen (Verhoeven, 2012). Verder heeft Pauw (2013) geconstateerd dat het programma in de ogen van leerkrachten en directies positieve veranderingen heeft teweeggebracht ten aanzien van het gedrag van de leerlingen. Ook in de studie van Pauw is het onderzoek louter gericht op het programma DVS. Het ontbreekt tot nu toe aan een onderzoek waarbij de aanpak in zijn volledigheid (DVS & DVW) wordt onderzocht met betrekking tot de impact ervan op democratisch burgerschap.

De Vreedzame aanpak is tevens één van de methodes die een aanbod levert in burgerschapseducatie. Een belangrijke belemmering voor het realiseren van kwalitatief goed burgerschapsonderwijs is volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010) het gebrek aan kennis over welke aanpak geschikt is voor het nastreven van bepaalde burgerschapscompetenties. De Onderwijsraad benadrukt om die reden het belang van dergelijke kennisopbouw met betrekking tot de bestaande methodieken (Onderwijsraad, 2012). Met dit onderzoek wordt een bijdrage geleverd aan deze veronderstelde kennisopbouw van de raad.

Een wijk waar de aanpak goed is geïmplementeerd is de Utrechtse wijk Overvecht (Horjus, Van Dijken & De Winter, 2012). De basisscholen in Overvecht werken al jaren met de methodiek van de DVS. De wijk is al sinds 2009 een DVW. Kinderen uit deze wijk nemen dus al langer deel aan dit project. In het huidig onderzoek worden de burgerschapscompetenties vergeleken van kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak en kinderen die hiermee niet in aanraking zijn gekomen. Naar aanleiding van een kwantitatief hypothesetoetsend onderzoek wordt in deze studie antwoord gegeven op de vraag: *Scoren kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak hoger op burgerschapscompetenties dan kinderen die deze aanpak niet hebben gehad?*

## Theoretisch kader

### *Burgerschap en burgerschapsvorming*

Verschillende deskundigen zien het begrip burgerschap als een complex en meerduidig concept dat verschillende invullingen kan hebben (Onderwijsraad, 2003; Veugelers, 2006; 2007). In de literatuur wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen de *formele* en de *morele* aspecten van burgerschap (Habermas, 1998; Isin & Wood, 1999; Schinkel, 2007; Onderwijsraad, 2003). *Formeel burgerschap* heeft zowel betrekking op lidmaatschap in een juridische politieke orde/natiestaat als op de sociale rechten, waarbij gedacht kan worden aan burgerrechten en -plichten. In dit geval gaat het dus om juridisch verankerde rechten die van staatswege worden aangeboden. Bij *moreel burgerschap* gaat het om een niet-juridische en normatieve invulling van wat de goede burger is, moet zijn of moet doen (Schinkel, 2007; van Houdt & Schinkel, 2009). In deze betekenis zit burgerschapsvorming dicht tegen morele ontwikkeling aan omdat burgerschap niet alleen wordt gepositioneerd op het politieke niveau, maar ook op het sociale en culturele niveau. In tegenstelling tot het politieke niveau, spelen normen en waarden op deze niveaus een belangrijke rol (Veugelers, Derriks & De Kat, 2008). Traditioneel is burgerschap verbonden met de formele, staatsburgerlijke status van het begrip, maar steeds vaker worden de morele aspecten van burgerschap aan het licht gebracht door het begrip te beschouwen als manier van in de wereld staan (Haste, 2004). Toch bestaat er een zekere relatie tussen de beide betekenissen doordat de formele staatsburgerlijke vorming, die onder meer gericht is op kennis van het functioneren van de democratische rechtsstaat, van positieve invloed kan zijn bij het daadwerkelijk gestalte geven aan staatsburgerschap (Onderwijsraad, 2003). Formeel burgerschap en moreel burgerschap zijn in de praktijk dus nooit zonder meer van elkaar te scheiden (van Houdt & Schinkel, 2009).

In het licht van veranderende maatschappelijke omstandigheden verlangt elke periode een eigen opvatting en benaming van burgerschap die past in de eigen tijd (WRR, 1992). Waar van oudsher de nadruk werd gelegd op actief burgerschap (die overigens nog steeds populariteit geniet), viert hedendaags vooral de term democratisch burgerschap hoogtij in politieke en maatschappelijke discussies. Dit legt dan ook direct de ambiguïteit van het begrip burgerschap bloot. Burgerschap wordt gezien als een *essentially contested* concept waarvan de betekenis nooit permanent vastgesteld kan worden en waarover altijd onenigheid en discussie blijft bestaan (Osborne, 2000). In de praktijk blijkt er dan ook geen overeenstemming te zijn over de wijze waarop burgerschapsvorming invulling moet krijgen (De Winter, 2004). De invulling van het begrip is sterk afhankelijk van de context zoals de maatschappijvorm, tijdgeest, politieke

keuzes, levensovertuiging, en moet daarop worden aangepast. Daarom vraagt burgerschap in elke tijd om een 'reconstructie' (Pauw, 2013). Normativiteit van het begrip speelt bij de invulling dus een belangrijke rol. De definiëring wordt echter niet enkel door theoretici bepaald, maar mede door en in de dagelijkse handelingspraktijken van burgers zelf (WRR, 1992). Hierdoor komt men in de literatuur een verscheidenheid aan definities en operationalisering van de term burgerschap tegen (Westheimer & Kahne, 2004; WRR, 1992; Onderwijsraad, 2003; Veugelers, Derriks & De Kat, 2008; Leenders & Veugelers, 2004; Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfram & Ledoux, 2003).

### *Maatschappelijke context*

De Winter beweert dat de aandacht voor burgerschapsvorming te maken heeft met de sociale veranderingsprocessen die zich de afgelopen decennia hebben voltrokken (De Winter, 2011). Bepaalde ontwikkelingen in de maatschappij hebben volgens hem invloed gehad op het accent dat de laatste jaren is komen liggen op burgerschap en burgerschapsvorming. Als ingrijpende maatschappelijke veranderingen worden onder ander genoemd: de toegenomen pluriformiteit in de samenleving, de veranderde bevolkingssamenstelling, culturele verscheidenheid, globalisering, de voortschrijdende secularisatie, de toegenomen individualisering en de ontzuiling (Onderwijsraad, 2003; Dijkstra, Ten Dam, Hooghoff & Peschar, 2010; De Winter, 2011; Veugelers, 2007, Bron 2006).

Hedendaags hebben de burgers veel minder houvast aan de traditionele waardestelsels die min of meer vastgestelde waarden en normen uitdragen. Er wordt tegenwoordig vanuit persoonlijke overwegingen geacht om waardesystemen te vormen (Veugelers, 2007). Door de individualisering van de samenleving kwam hierbij de aandacht vooral te liggen op het individu en zijn rechten. In de opvoeding heeft dit zich dan ook vertaald naar opvoedingsdoelen die voornamelijk gericht zijn op persoonlijke doelen van de jongeren zoals zelfstandigheid, talenten ontplooiën, carrière maken, ontwikkelen van een eigen identiteit enzovoorts. De toegenomen aandacht voor het eigen belang en individuele rechten hebben gezorgd voor de verloedering van de aandacht voor het algemeen belang, waardoor expliciete verplichtingen ten aanzien van de gemeenschap naar de achtergrond zijn verdwenen (De Winter, 2004). Deze liberale invulling van burgerschap heeft de verhouding tussen individuele rechten, plichten en de verantwoordelijkheden jegens de gemeenschap uit balans gebracht (Verhoeven, 2012).

Verder zijn westerse samenlevingen door middel van globalisatie en migratie steeds meer in contact gekomen met mensen die een andere levensovertuiging hebben en verschillend zijn. De acceptatie en identificatie van de democratische basiswaarden en beginselen bleek voor deze mensen niet altijd vanzelfsprekend te zijn (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling, 2007). Ontwikkelingen als deze hebben de vraag



opgeroepen, naast aandacht voor tolerantie en acceptatie van diversiteit, wat er van burgers in een democratie verwacht kan worden. Daarenboven gaat er geen dag voorbij aan de verwijzingen in de media naar het dalende vertrouwen in de politiek en wordt daarbij afgevraagd of de democratie in een legitimiteitscrisis verkeert (Thomassen, 2014).

Deze maatschappelijke veranderingen die hebben plaatsgevonden hebben volgens de Onderwijsraad de oorspronkelijke bronnen van maatschappelijke betrokkenheid en samenhang aangetast (Onderwijsraad, 2003; 2007). Er is sprake van sociale fragmentatie, een gebrek aan een gevoel van saamhorigheid en een afname van de sociale betrokkenheid (Dijkstra, Ten Dam, Hooghoff & Peschar, 2010). Tevens stelt de Inspectie van het Onderwijs dat er vanwege nieuwe samenstellingen in de gemeenschap een gebrek is ontstaan aan een algemeen geaccepteerd kader van normen en waarden (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Volgens Verloop en Lowyck is een minimum omvang aan gedeelde waarden, normen en gewoonten noodzakelijk om het voortbestaan van een samenleving te kunnen waarborgen (Verloop & Lowyck, 2009). Bovengenoemde trends van verminderde samenhang en afnemende betrokkenheid bij de democratische samenleving vormen een wezenlijke dreiging voor de gemeenschappelijkheid binnen diezelfde samenleving. Volgens De Winter kan alleen met voldoende draagvlak en vermogen voor de reproductie en ondersteuning van deze samenlevingsvorm de democratische rechtsstaat voortbestaan (De Winter, 2004).

### *Burgerschapsvorming in het onderwijs*

Bij tekortkomingen in de samenleving wordt reflexmatig een beroep gedaan op het onderwijs om de onvolkomenheden die zijn ontstaan terug te draaien. 'Het onderwijs vormt immers de jeugd' is de geldende gedachte (Verloop & Lowyck, 2009). Dit geldt ongetwijfeld ook ten aanzien van de persoonlijke en maatschappelijke vorming van jongeren (Pauw, 2013). Traditiegetrouw krijgt het onderwijs in alle tijden een belangrijke rol toebedeeld in de burgerschapsvorming. Om te spreken in de termen van Pauw betreft burgerschapsvorming in het onderwijs veelal de sociaal-culturele dimensie (normen en waarden) en in mindere mate de politiek-juridische dimensie, waarbij het dan gaat om kennis van de democratische rechtsstaat en de staatsinrichting (Pauw, 2013). Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap Sander Dekker schrijft in de kamerbrief *burgerschap in het onderwijs* van 16 december 2013 dat de taak van het onderwijs verder gaat dan alleen kennisoverdracht, verder dan taal en rekenen. Goed onderwijs speelt ook een belangrijke rol in de sociale ontwikkeling van kinderen, waaronder de overdracht van normen, waarden en gedragingen. Burgerschap staat niet los van de kernvakken maar geeft deze vakken vaak betekenis en context. Leerlingen krijgen naast een goede kennisbasis ook een goede sociale basis om hun plek te vinden

in de dynamische en pluriforme samenleving van Nederland (Dekker, 2013).

Deskundigen pleiten voor de socialiserende functie van het onderwijs in te schakelen om een bijdrage te leveren aan de burgerschapsvorming. Aangezien de school het eerste publieke instituut is waarmee het kind in aanraking komt, dient het onderwijs volgens de beroemde Franse socioloog Émile Durkheim kinderen voor te bereiden op de eisen die gesteld worden door de maatschappij. Door de benodigde gemeenschappelijke basis van ideeën en gevoelens mee te geven aan de volgende generatie is de instandhouding van de maatschappij mogelijk (Durkheim, 1992). Ook de Amerikaanse filosofe Martha Nussbaum pleit dat de school een belangrijke schakel is in het voortbrengen van burgers voor een gezonde democratie (Nussbaum, 2010). Volgens pedagoog Micha de Winter moet het onderwijs naast de individuele ontwikkeling van het kind ook altijd het algemeen belang dienen. Het onderwijs dient het kind de nodige bagage mee te geven op zijn rol als hedendaagse én toekomstige burger van de samenleving (De Winter, 2004; 2011).

Burgerschapsvorming op school is onontkoombaar. De school is immers een instelling waarin groot aantal morele waarden en normen gehanteerd wordt. Op impliciete wijze komen kinderen vele uren per dag in aanraking met deze morele waarden die op school al dan niet bewust worden uitgedragen. De manier van inrichting en organisatie van de school, de wijze waarop leerkrachten omgaan met leerlingen en ouders, de wijze waarop het schoolpersoneel onderling communiceert zijn voorbeelden die hieraan bijdragen en de ontwikkeling en vorming van het kind beïnvloeden. Volgens Buzelli (2005) kan onderwijs om die reden nooit neutraal zijn ten aanzien van waarden en moraliteit. Een belangrijk aandachtspunt bij het effectief vormgeven van de burgerschapseducatie is om aan de hand van een curriculum concrete doelen vast te stellen en het aanbod hierop af te stemmen (Onderwijsraad, 2012).

Maar zoals Lawy en Biesta stellen wordt democratie overal en voortdurend aangeleerd. Alles wat de jongeren op school hebben geleerd, kan door niet democratische ervaringen die ze in hun omgeving meemaken snel weer worden afgeleerd (Lawy & Biesta, 2006). Het onderwijs is noodzakelijk, echter niet altijd voldoende voor het kweken van democratische burgers (Biesta, 2011). Volgens de Onderwijsraad (2012) dient de school er dan ook niet alleen voor te staan. De burgerschapstaak wordt gedeeld door het gezin, school, wijk, verenigingen en alle andere domeinen waar socialisering van het kind plaats kan vinden (De Winter, 2011, Onderwijsraad, 2012).

### *Burgerschapsvorming in verschillende leefmilieus*

Democratisch burgerschap ontstaat niet vanzelf. Van jongs af aan moeten kinderen worden toegerust met de benodigde kennis, houding en vaardigheden. De school is een belangrijke factor in het leven van het kind die de emotionele en morele ontwikkeling

beïnvloedt. Hoewel de rol van de school hierin uitermate belangrijk is, is het maar één van de vele factoren met betrekking tot de vorming van het kind. Naast het onderwijs spelen andere socialisatiecontexten zoals het gezin, de lokale gemeenschap en de samenleving als geheel ook een belangrijke rol (Pauw, 2013). De kwaliteit van het opvoeden en de gezonde ontwikkeling van het kind is gerelateerd aan de samenhang tussen deze verschillende opvoedingsdomeinen (Blum & Rinehard, 1998; De Winter, 2011).

Zo blijkt dat incongruentie van normen en waarden tussen de verschillende opvoedingsdomeinen spanningen kan veroorzaken bij jeugdigen (Lohman, Kaura & Newman, 2007). Evenzo is tekort aan een gemeenschappelijke sociale norm van negatieve waarde voor het gezin en de wijk. Als gezinnen in de buurt onderling weinig contact met elkaar hebben, elkaar niet vertrouwen en naar elkaar toe geen solidariteit uitdragen, zal men weinig bereidheid vertonen voor de handhaving van de normen op straat (Flap & Völker, 2004). Hieruit resulterende gebrek aan sociale samenhang en cohesie blijkt in geïsoleerde buurten uit te monden in gevaarlijke leefomgevingen voor kinderen, waarbij de 'code of the street' (straatcode) een dominante positie inneemt (Anderson, 1999). Anderson beschrijft de 'code of the street' als het gebruik van dreigementen en geweld als geaccepteerde middelen om zichzelf te beschermen tegen de gevaren van het leven in een achterstandsbuurt. Ook laat hij zien hoe het geloof in de straatcode een buurt kan laten afglijden in een spiraal van geweld (Anderson, 1999; 2004). Het gebrek aan gedeelde democratische waarden wordt weliswaar opgevuld door een set van waarden van het antisociale soort (Van Dijken, Horjus & De Winter, 2012). Volgens El Hadioui is in veel achterstandswijken met betrekking tot de straatcode dan ook sprake van overdracht richting het gezin en de school, omdat er weinig continuïteit bestaat tussen de verschillende leefmilieus (El Hadioui, 2008). De Winter en Kroneman (2003) stellen dat de mate van overeenstemming in de meest essentiële waarden en normen van de verschillende opvoedingsmilieus dan ook van uiterst belang is om de nodige gemeenschappelijkheid te kunnen realiseren. Om dusdanig problemen tegen te kunnen gaan, moet de kloof tussen school, ouders en community worden gedicht (De Winter, 2011).

Al met al zouden kinderen via een longitudinale en planmatige aanpak de kennis, vaardigheden en attitudes bijgebracht moeten worden die nodig zijn voor het leven in en onderhouden van een democratische samenleving (De Winter, 2004). Een eenduidig pedagogische aanpak die de verschillende leefmilieus met elkaar in verbinding brengt, zorgt voor een coherent systeem aan waarden en normen die de broodnodige gemeenschappelijkheid in de samenleving weer tot stand brengt en het kind toerust met de vereiste burgerschapscompetenties.

*De Vreedzame aanpak*

De Vreedzame aanpak is ontwikkeld om kinderen al op jonge leeftijd kennis, houding en vaardigheden bij te brengen op het gebied van democratisch burgerschap (Pauw, 2013). Door de school en de wijk om te vormen tot democratische gemeenschappen en hiernaast activiteiten en lessen te verzorgen, is de bedoeling om de kinderen burgerschapscompetenties aan te leren. In de handleiding voor leerkrachten van het programma DVS wordt democratisch burgerschap geoperationaliseerd in vijf domeinen. De domeinen die worden onderscheiden zien er als volgt uit (Pauw & Van Sonderen, 2007):

1. *Overleg, menings- en besluitvorming.* Hier wordt getracht kinderen te bevorderen om een eigen standpunt te hebben en hiervoor op te komen, argumenteren, naar de ander te luisteren, respect te tonen aan andermans standpunt en ook bereid te zijn om van standpunt te veranderen.
2. *Omgaan met conflicten.* Hier wordt getracht kinderen inzicht te geven in conflictoplossing, zich te kunnen verplaatsen in de positie van de ander, onderhandelen, win-win oplossing na te streven en af te zien van fysiek of mentaal geweld. Noemenswaardig hierbij is de aanwezigheid van een eigen stappenplan en de educatie van aparte leerlingmediatoren.
3. *Verantwoordelijkheid voor de gemeenschap.* Hier wordt getracht dat kinderen verantwoordelijkheid nemen voor de klas, voor elkaar, de buurt, de maatschappij, zorgzaam te zijn, initiatieven te nemen, te participeren, mee te praten en mee te denken en rechtvaardig te zijn.
4. *Uitgaan van diversiteit.* Hier wordt getracht kinderen tolerantie aan te leren, zich aan te passen aan andermans regels en gewoontes, respect te hebben voor andere levensopvattingen, zich in te leven in andere culturen en levensomstandigheden en kennis te nemen van de verschillende levensbeschouwelijke stromingen.
5. *Democratisch geletterdheid.* Hier wordt getracht kinderen kennis bij te brengen over de democratische instituties (Regering, Tweede Kamer etc.), democratische spelregels, rechten en plichten in een democratie en de democratische principes zoals verkiezingen. Verder wordt een onderscheid gemaakt tussen basale intrapersonlijke competenties en interpersoonlijke competenties die in de aanpak ook aan bod komen. Volgens de ontwikkelaars kunnen deze niet geschaard worden onder de domeinen maar komen wel verweven door de programma's aan de orde. Een positief zelfbeeld, zelfvertrouwen, zelfreflectie en inzicht in eigen handelen op anderen vallen onder de intrapersonlijke competenties. Empathie, je zelf kunnen en willen verplaatsen in de ander, van perspectief kunnen wisselen, open staan voor anderen of iets nieuws vallen onder interpersoonlijke competenties.

De ontwikkelaars van het programma DVW baseren zich voornamelijk op de bovenstaande uitgangspunten van DVS. Volgens Horjus, Van Dijken en De Winter zou

het programma DVW dan ook gezien kunnen worden als een logisch vervolg op DVS. De resultaten die op school worden bereikt kunnen zo worden uitgebreid naar andere levensdomeinen van het kind. De bedoeling is dat de kinderen uiteindelijk door middel van DVW de aangeleerde attitudes en vaardigheden ook buiten school leren gebruiken. Daarnaast beoogt het programma een eenduidig pedagogisch aanpak te realiseren binnen de verschillende pedagogische milieus om kinderen duidelijk te maken dat overall dezelfde verwachtingen en regels gelden (Horjus, Van Dijken & De Winter, 2012).

### *Definitie burgerschapscompetenties*

Bovenstaande operationalisering van burgerschapscompetenties sluit goed aan bij de definitie van het begrip sociale competenties van Ten Dam en collega's (2003). Zij omschrijven het begrip als de kennis, vaardigheden en attitudes die nodig zijn om in uiteenlopende contexten adequaat te kunnen handelen. Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) voegen later reflectie hieraan toe omdat reflectie in hun optiek een belangrijke vaardigheid is om kritisch te kunnen zijn ten aanzien van ontwikkelingen binnen een democratische samenleving. Het begrip sociale competenties wordt uitgewerkt in drie dimensies; een *intrapersoonlijke* dimensie (zelfcontrole, zelfvertrouwen), een *interpersoonlijke* dimensie (empatisch vermogen, sociaal-communicatieve vaardigheden) en een *maatschappelijke* dimensie (maatschappelijke verantwoordelijkheid, omgaan met culturele verschillen). Burgerschapscompetenties betreft in hun optiek de *interpersoonlijke* en de *maatschappelijke* dimensies. Deze zijn namelijk nodig om adequaat te kunnen handelen in een pluriforme, democratische samenleving (Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfram en Ledoux, 2003; Ten Dam & Volman, 2007).

Op basis van deze definities hebben Ten Dam en collega's (2010) een meetinstrument ontwikkeld voor burgerschapscompetenties. Burgerschap wordt meetbaar gemaakt door vier burgerschapspraktijken ofwel sociale taken, waarbij wordt verondersteld dat jongeren deze taken in het politieke, sociale en individuele domein als burgers in onze samenleving moeten kunnen vervullen (Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2010). De sociale taken zijn *democratisch handelen*, *maatschappelijk verantwoord handelen*, *omgaan met conflicten* en *omgaan met verschillen*. Per sociale taak is gedefinieerd wat het adequaat kunnen van die taak veronderstelt aan vier verschillende componenten van burgerschap, te weten *kennis* (weten, begrijpen en inzicht hebben in wat het beste gedaan kan worden in een specifieke situatie), *attitude* (mening, willen, tot iets bereid zijn), *vaardigheden* (een schatting van de vaardigheden maken die het kind beheerst) en *reflectie* (nadenken over bepaalde onderwerpen) (Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2011).

Volgens Verhoeven beoogt de Vreedzame aanpak de ontwikkeling van alle drie de

dimensies die door Ten Dam en collega's worden beschreven. Volgens haar wordt in het programma DVS aan iedere sociale taak aandacht besteed. Maar de nadruk lijkt vooral te liggen op de maatschappelijke dimensie, oftewel de ontwikkeling van burgerschapscompetenties (Verhoeven, 2012). Ook de omschreven vier componenten zijn terug te vinden in de doelstellingen van de Vreedzame aanpak. Een enkele voorbeelden die hierbij genoemd kunnen worden: door middel van de lessen die structureel worden aangeboden wordt getracht de *kennis* van het kind te vergroten, door stil te staan bij diversiteit en respectvol met anderen om te gaan wordt geprobeerd een beroep te doen op de *attitude* en *reflectie* van het kind, door kinderen een constructieve manier van conflictoplossing aan te leren is de bedoeling om de *vaardigheden* van de kinderen te bevorderen etc. Daardoor kan worden gesteld dat de Vreedzame aanpak door middel van zijn programma's beoogt de ontwikkeling van de door Ten Dam en collega's (2010) omschreven burgerschapscompetenties te bevorderen.

#### *Potentieel werkzame mechanismen*

Volgens Van Yperen en Veerman (2008) is het zoeken naar theoretische en empirische onderbouwing een belangrijke voorwaarde om een programma te kunnen beoordelen op de potentiële effectiviteit. In dit stuk komt het accent te liggen op potentiële werkzame mechanismen binnen de betreffende programma's van de aanpak.

De Vreedzame aanpak beoogt scholen en de wijk een handvat te bieden om de contexten om te vormen tot democratische gemeenschappen. Op deze wijze tracht de aanpak democratisch burgerschap te bevorderen (Pauw & Van Sonderen, 2007). De Winter stelt dat democratische gemeenschappen niet zomaar kunnen ontstaan (De Winter, 2011). Volgens Verhoeven is hiervoor een ontwikkeling van een bepaald klimaat nodig waarin kinderen worden gestimuleerd om te participeren in discussies, samen te werken en open te staan voor anderen (Verhoeven, 2012). Uit empirisch onderzoek blijkt dat zulke democratische gemeenschappen van positieve invloed kunnen zijn ten aanzien van de ontwikkeling van competenties van kinderen, zoals kennis en attitude met betrekking tot democratie, participatie, tolerantie en gemeenschapsgevoel (Torney-Purta, 2002; Gniewosz & Noack, 2008).

Uit een grootschalige internationale studie naar burgerschap onder 14 jarige jongeren blijken elementen als expliciet overdracht van kennis en vaardigheden ten aanzien van burgerschap, mogelijkheid voor kinderen om te participeren en de ervaring van het belang van stemmen, een positieve bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties (Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001). Hiernaast lijkt dialoog met en tussen leerlingen een effectief middel te zijn voor het ontwikkelen van competenties die nodig zijn voor een gezonde participatie in de samenleving. Dialoog kan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties bevorderen zoals argumenteren,

reflecteren, perspectief nemen en kritisch denken (Schuitema, Ten Dam & Veugelers, 2008). Uit de beschreven doelstellingen lijkt de Vreedzame aanpak kennis en vaardigheden expliciet over te dragen. Ook lijkt de aanpak dialoog te bevorderen door kinderen aan te moedigen om een eigen standpunt te nemen, door in discussies te laten argumenteren, respect te tonen voor de mening van de ander etc. Daarnaast is de stimulering van reflectie van groot belang omdat kinderen op die manier betekenis geven aan hun ervaringen (Leenders & Veugelers, 2004). Uit de handleiding komt naar voren dat leerkrachten en andere professionals binnen de programma's een belangrijke rol zouden moeten vervullen door de kinderen aan te sporen om te reflecteren.

Tot slot speelt conflictbemiddeling, met een eigen systeem van leerlingmediatoren en een stappenplan, een belangrijke rol binnen de aanpak. Burrell en collega's (2003) voerden een meta-analyse uit op 43 onderzoeken naar programma's voor *peer mediation*. Hieruit blijkt dat dergelijke programma's positief bijdragen aan kennis over conflicten, vaardigheden om met conflicten om te gaan, afname van negatief gedrag en verbetering van de positieve sociale klimaat op school. Bovendien blijkt uit onderzoek van Johnson en Johnson (2000) dat kinderen de aangeleerde vaardigheden met betrekking tot conflictbemiddeling ook buiten de klas op andere domeinen toepassen. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met het onderzoek naar De Vreedzame Wijk waarbij naar voren is gekomen dat kinderen de op school aangeleerde vaardigheden daadwerkelijk vaker inzetten in andere contexten, zoals de speeltuin en sportverenigingen (Horjus, Van Dijken & De Winter, 2012). Een belangrijke kanttekening die overigens hierbij geplaatst moet worden is dat deze vaardigheden door de kinderen pas worden ingezet, mits de herkenbaarheid van de Vreedzame attributen duidelijk is en mits de medewerkers een beroep doen op die competenties.

### *Effectonderzoek*

Met een effectonderzoek wordt beoogd te achterhalen of er sprake is van een causale invloed van een onafhankelijke variabele op een afhankelijke variabele (Baarda & De Goede, 2001). Van Yperen en Veerman (2008) stellen dat *Randomized Controlled Trial* (RCT) binnen de onderzoeksdesigns als de gouden standaard wordt beschouwd als het gaat om causaliteit tussen variabelen en werkzaamheid van programma's. De bewijskracht van dit *zuiver experimenteel onderzoek* is algemeen erkend en wordt in de wetenschappelijke wereld beschouwd als de beste waarborging van de interne validiteit (Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Om van een zuiver experimenteel onderzoek te kunnen spreken zal randomisatie (onderzoeksgroepen op toevalsbasis toewijzen) moeten plaatsvinden en minstens sprake moeten zijn van een experimentele groep en een vergelijkbare controlegroep. Daarnaast is er in veel gevallen sprake van een voor- en een

nameting (Baarda & De Goede, 2001). Echter is zuiver experimenteel onderzoek (RCT) niet gemakkelijk uit te voeren omdat belangrijke nadelen erbij komen kijken. Rossi, Lipsey en Freeman (2004) hebben het onder andere over de hoge kosten die aan dit type onderzoek hangt, de investering in tijd die men eraan kwijt is, randomisatie die niet in alle omstandigheden mogelijk is of gewoonweg in het alledaagse leven praktisch niet is uit te voeren. Daarom worden vaak pre-experimentele onderzoeken (zonder randomisatie) gedaan om toch onderzoek te kunnen doen. Maar omdat bij pre-experimenteel onderzoek geen sprake is van randomisatie, zijn een aantal storende factoren, zoals tussentijdse gebeurtenissen en groei, niet of nauwelijks onder controle te houden (Baarda & De Goede, 2001). Om dit enigszins te kunnen compenseren bestaat de mogelijkheid te *matchen*. Door te matchen wordt geprobeerd de experimentele groep en de controlegroep aan elkaar gelijk te stellen op een aantal karakteristieken die van invloed kunnen zijn op de afhankelijke variabele. Dit proces van matching is relevant omdat de experimentele groep en de controlegroep op bepaalde kenmerken gelijk worden getrokken, waardoor toch een zuivere vergelijking tot stand kan worden gebracht. Hierdoor kunnen volgens Bland en Altman (1994) effecten die mogelijk optreden tussen de experimentele groep en de controlegroep niet worden toegeschreven aan verschillen in variabelen tussen de onderzochte groepen.

### *Conclusie*

Op basis van de literatuur is de verwachting dat de kinderen die zowel deelnemen aan De Vreedzame School als De Vreedzame Wijk –de Vreedzame aanpak- hoger zullen scoren op burgerschapscompetenties dan kinderen die deze burgerschapseducatie niet hebben gehad. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen of deze hypothese daadwerkelijk klopt. Tot op heden is er weinig bekend over de effectiviteit van burgerschapsactiviteiten. Scholen (en de overheden) vragen zich af welke methoden en instrumenten zij het beste kunnen inzetten om resultaten te kunnen boeken (Onderwijsraad, 2007). Zowel wetenschappelijk als maatschappelijk is het dus relevant om te achterhalen of de Vreedzame methode effectief is met betrekking tot de ontwikkeling van burgerschapscompetenties.

### *Verantwoording meetinstrument*

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de leerlingenvragenlijst van het meetinstrument Burgerschapmeten. Leerlingenvragenlijst Burgerschapmeten is een breed meetinstrument voor burgerschapscompetenties van jongeren in de leeftijd van 11 tot 16 jaar. Dit meetinstrument is ontwikkeld in antwoord op de toenemende aandacht van burgerschapsvorming in het onderwijs (Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2010). Een aantal aspecten zijn bij deze keuze bepalend geweest. Zoals boven aangegeven



sluiten de gedefinieerde burgerschapscompetenties die in de vragenlijst worden gehanteerd goed aan bij door de Vreedzame aanpak beoogde ontwikkeling van de burgerschapscompetenties. Daarnaast lijkt het instrument theoretisch goed onderbouwd. De vragenlijst is mede op basis van een uitgebreide internationale literatuurstudie naar onderwijs en burgerschap, waarbij verschillende domeinen van burgerschap in een democratische en pluriforme samenleving in kaart zijn gebracht, tot stand gekomen (Ten Dam & Volman, 2007). Ook blijkt uit onderzoek dat de betrouwbaarheid en de validiteit van het meetinstrument doorgaans in orde zijn (Ten Dam, Geijsel, Reumerman & Ledoux, 2010). Tevens zijn andere instrumenten waarmee burgerschapscompetenties van leerlingen in kaart gebracht kunnen worden nauwelijks voorhanden (Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010). Van doorslaggevende invloed voor dit besluit is de beschikbaarheid geweest van de data van het COOL 5-18 onderzoek, waarbij de zelfde vragenlijst is gebruikt om de burgerschapscompetenties van de leerlingen te meten. De mogelijkheid om de gegevens te kunnen vergelijken is om die reden praktisch vereenvoudigd.

## **Methode**

### *Design*

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van één meting waarbij de vragenlijst Burgerschapmeten (Ten Dam, Ledoux & Meulerman, 2008) is afgenomen bij twee verschillende groepen. De experimentele groep (n=135) waren de kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak uit de Utrechtse wijk Overvecht, de controlegroep (n=10.770) waren kinderen over het hele land die deze aanpak niet hebben gehad en die hebben deelgenomen aan het COOL 5-18 onderzoek in 2011. Beide groepen zijn met elkaar vergeleken ten opzichte van burgerschapscompetenties. Tevens zijn van beide groepen 93 respondenten met elkaar samengesteld in paren die grotendeels gelijk zijn op bepaalde kenmerken (matching) om vervolgens weer een vergelijking tot stand te brengen.

### *Procedure*

Drie scholen hebben meegedaan aan het onderzoek door hun leerlingen uit groep 7 en 8 de vragenlijst in te laten vullen. Alle drie de scholen zijn Vreedzame scholen en bevinden zich in de Vreedzame Wijk Overvecht. De keuze van de scholen is na overleg met de organisatie Brede School Overvecht gemaakt. De school directeuren die verbonden zijn aan de Brede School waren benaderd en gevraagd of ze mee willen doen aan het onderzoek. Uiteindelijk hebben drie scholen toegezegd bereid te zijn om hieraan deel te nemen. De vragenlijsten zijn klassikaal afgenomen in het bijzijn van de onderzoeker en de docent. Het duur van de afname was per klas circa één uur. Deze gegevens zijn vervolgens vergeleken met de data van de controlegroep om na te gaan of de experimentele groep hierop hoger scoren. De experimentele groep is op twee manieren getoetst ten opzichte van de controlegroep. Ten eerste is de hele controlegroep, die beschouwd werd als het landelijke gemiddelde, meegenomen in de vergelijking. Vervolgens zijn de resultaten van de paren die door middel van matching zijn samengesteld met elkaar vergeleken.

### *Participanten*

Om het minimaal benodigd aantal proefpersonen te kunnen definiëren is vooraf een poweranalyse uitgevoerd. Uit de analyse met een power van 0.80 en een effect size van  $p=.24$  bleek het aantal proefpersonen die voor deze studie nodig is  $n=131$ . De steekproef in dit onderzoek komt uiteindelijk uit op 135 respondenten in plaats van 142 omdat 7 vragenlijsten gebrekkig zijn ingevuld ( $n=135$ ). De participanten van de experimentele groep zijn op basis van hun school, klas en woonwijk geselecteerd. Deze groep bestaat exclusief uit de Vreedzame kinderen; ze gaan naar een Vreedzame school en wonen in de

Vreedzame Wijk. De controlegroep komt uit de data van het COOL5-18 bestand, zowel geselecteerd op grond van vergelijkbare factoren met de experimentele groep (matching) (n=93) als de gehele groep (n=10.770). Er is rekening gehouden met de anonimiteit van de respondenten door de namen van de kinderen weg te laten en deze te vervangen door cijfers.

### *Controlegroep*

Vanaf het schooljaar 2007/2008 hebben het Kohnstamm Instituut uit Amsterdam en ITS te Nijmegen een samenwerkingsproject waarin ze onderzoek doen naar leerlingen uit de basisschool. Het doel van dit COOL5-18 onderzoek is om een representatief beeld te geven van de prestaties en schoolloopbanen van diverse categorieën leerlingen. Het betreft een brede cohortonderzoek die drie meetmomenten kent tussen het schooljaar 2007/2008 en 2013/2014. In dit cohortonderzoek zijn de burgerschapscompetenties van een grote groep leerlingen gemeten aan de hand van het zelfde meetinstrument Burgerschapmeten van Ten Dam en collega's (2008). In het huidige onderzoek wordt de tweede meting van het COOL5-18 onderzoek als controlegroep gebruikt omdat deze de meest recente meting is (2010/2011) die ter beschikking ligt (Driessen, Mulder, Roeleveld, 2012).

### *Meetinstrument*

Het meetinstrument Burgerschapmeten bestaat uit twee vragenlijsten: de leerlingenvragenlijst Burgerschapscompetenties en de docentenvragenlijst Burgerschapsgedrag. Hier wordt alleen gebruik gemaakt van de leerlingenvragenlijst. Deze leerlingenvragenlijst is een breed meetinstrument voor burgerschapscompetenties van jongeren in de leeftijd van 11 tot 16 jaar en bestaat uit 94 items. De componenten *kennis*, *attitude*, *vaardigheden* en *reflectie* gelden in dit onderzoek elk apart als uitkomstvariabelen voor de burgerschapscompetenties. Verder bevat de vragenlijst vijf items voor het meten van sociaal wenselijkheid en een aantal dummy-items. Deze extra items die in de vragenlijst zijn opgenomen zijn niet meegenomen bij de schaalconstructie van de componenten.

### *Matching*

Een deel van de respondenten uit de experimentele groep -wie de persoonlijke en demografische gegevens volledig hebben ingevuld- (n=93) zijn vergeleken met een selectie van respondenten uit de controlegroep (n=93) die soortgelijke karakteristieken bezitten. In dit onderzoek worden de volgende zeven karakteristieken van de respondenten als matching variabelen meegenomen: geslacht, leeftijd, klas, etniciteit, OAB-gewicht (maat voor achterstandsituatie), verblijfsduur in NL en opleiding ouders.

### *Betrouwbaarheid en validiteit van het meetinstrument*

Ten behoeve van dit onderzoek zijn vier schalen geconstrueerd die ieder de gemiddelde score van een component weergeven. Alle schalen lieten in het algemeen een hoge betrouwbaarheid zien op respectievelijk de experimentele groep als de controlegroep: *kennis* ( $\alpha = .82$  en  $\alpha = .80$ ), *vaardigheden* ( $\alpha = .66$  en  $\alpha = .85$ ), *attitude* ( $\alpha = .86$  en  $\alpha = .90$ ) en *reflectie* ( $\alpha = .90$  en  $\alpha = .94$ ). Deze betrouwbaarheidscoëfficiënten komen in grote mate overeen met de resultaten uit het onderzoek naar de constructvaliditeit van het meetinstrument (Ten Dam, Geijssel, Reumerman & Ledoux, 2010). In tabel 1 zijn de betrouwbaarheidscoëfficiënten van de experimentele groep, controle groep en de literatuur afzonderlijk per component weergegeven. Één coëfficiënt is echter merkwaardig aan de betrouwbaarheidsanalyse. De betrouwbaarheid bij de experimentele groep van de schaal *vaardigheden* is lager dan verwacht,  $\alpha = .66$ . Zowel uit de controlegroep als uit de literatuur blijkt de betrouwbaarheid van deze component beduidend hoger te liggen. Om te achterhalen of de betrouwbaar hoger uit zou komen wanneer een item uit de vragenlijst werd verwijderd is in SPSS 'If item deleted' toegepast. Een vraag (V6) uit de schaal bleek de verklaring hiervoor te zijn. Wanneer deze vraag uit de schaal werd gehaald steeg namelijk de betrouwbaarheid naar  $\alpha = .84$ . Dit is echter niet gedaan omdat er in dat geval geen vergelijking kon plaats vinden van de schaal.

**Tabel 1:** Betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbachs  $\alpha$ ) voor de componentenschalen over huidig onderzoek (experimentele groep), COOL5-18 dataset (controle groep) en Ten Dam et al., 2010 (literatuur)

<i>Componenteschalen</i>	<i>Cronbachs <math>\alpha</math> experimentele groep</i>	<i><math>\alpha</math> controle groep</i>	<i>Cronbachs <math>\alpha</math> literatuur</i>
<i>Kennis</i>	$\alpha = .82$	$\alpha = .80$	$\alpha = .83$
<i>Attitude</i>	$\alpha = .86$	$\alpha = .90$	$\alpha = .90$
<i>Vaardigheden</i>	$\alpha = .66$	$\alpha = .85$	$\alpha = .85$
<i>Reflectie</i>	$\alpha = .90$	$\alpha = .94$	$\alpha = .94$

Om de interne validiteit te waarborgen zijn de vragenlijsten volgens de standaardprocedure afgenomen. De items in de vragenlijst zijn tevens aansluitend op het taalniveau geformuleerd van leerlingen uit groep 7/8 uit het basisonderwijs.

## Resultaten

Met multilevelanalyses is het verschil tussen de burgerschapscompetenties van beide groepen geanalyseerd. In dit onderzoek is er sprake van vier uitkomstvariabelen (attitude, vaardigheden, reflectie en kennis) en 2 conditievariabelen (experimentele groep en controle groep). De analyse heeft op twee manieren plaatsgevonden. Ten eerste zijn de leerlingen uit de experimentele groep vergeleken met de hele controlegroep ofwel het landelijke gemiddelde. Ten tweede zijn de leerlingen van de interventie groep op basis van soortgelijke karakteristieken afgezet tegenover een kind in de controlegroep (matching). De verschillen zijn gemeten op grond van de gemiddelde schaalscores die de groepen per domein hebben gehaald. De scores die de leerlingen kunnen behalen voor de domeinen attitude, vaardigheden en reflectie lopen uiteen tussen de 1 en de 4. Voor kennis ligt de score tussen 0 en 1.

### Vergelijking met het landelijke gemiddelde

De hypothese dat leerlingen die de Vreedzame aanpak genieten ( $n=135$ ) met betrekking tot de burgerschapscompetenties hoger zullen scoren dan de groep kinderen die deze aanpak niet hebben gevolgd ( $n=10770$ ) is aan de hand van de gemiddelde totaal scores van de verschillende schalen geanalyseerd. Een multivariatie variantie analyse (MANOVA) is uitgevoerd om de vier afhankelijke variabelen (attitude, vaardigheden, reflectie, kennis) tegelijk met elkaar te vergelijken. Uit deze analyse blijkt dat de twee groepen significant van elkaar verschillen,  $F(4,10900) = 73,66$ , Wilks' Lambda = .97,  $p < .005$ . Om te bepalen hoe de afhankelijke variabelen zich verhouden met de onafhankelijke variabelen moet er gekeken worden naar de resultaten van de univariate toetsingen.

**Tabel 2** Univariate toetsingen per domein in vergelijking met het landelijke gemiddelde

Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Attitude	3,115	1	13,115	70,898	0,000	0,006
Vaardigheden	18,416	1	18,416	114,398	0,000	0,010
en						
Reflectie	29,279	1	29,279	91,248	0,000	0,008
Kennis	2,474	1	2,474	95,374	0,000	0,009

De univariate toetsingen per afhankelijke variabele geven eveneens weer dat de groepen op alle vier de domeinen significant van elkaar verschillen; de p-waarden zijn allen  $p < .005$  (tabel 2). Maar de vraag blijft welke richting dit verschil aanneemt. Deze informatie is te verkrijgen door de gemiddelden met elkaar te vergelijken. De resultaten van de gemiddelde scores wijzen uit dat de experimentele groep op de variabelen attitude, vaardigheden en reflectie significant hoger scoort dan de controle groep en op de variabele kennis significant lager (tabel 3). De kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak scoren ten opzichte van de kinderen die deze aanpak niet hebben gehad op alle domeinen significant hoger, behalve op het domein kennis waar de 'niet-Vreedzame' kinderen significant hoger resultaat boeken.

**Tabel 3** Gemiddelde totaalscores per domein in vergelijking met het landelijke gemiddelde

Dependent Variable	Experimentele/ controlegroep	Mean	Std. Error
Attitude	Controle groep	2,964	0,004
	Experimentele groep	3,277	0,037
Vaardigheden	Controle groep	3,023	0,004
	Experimentele groep	3,395	0,035
Reflectie	Controle groep	2,267	0,005
	Experimentele groep	2,736	0,049
Kennis	Controle groep	0,775	0,002
	Experimentele groep	0,638	0,014

### Vergelijking door middel van matching

In het onderzoek is aan de hand van een aantal variabelen (zie methodesectie) de respondenten van de experimentele groep ( $n=93$ ) gekoppeld met respondenten uit de controlegroep ( $n=93$ ) die soortgelijke karakteristieken bezitten (matching), namelijk geslacht, leeftijd, klas, etniciteit, OAB-gewicht (maat voor achterstandsituatie), verblijfsduur in Nederland en opleiding ouders. Om de hypothese te toetsen dat de respondenten uit de experimentele groep hoger zullen scoren dan hun koppels uit de controlegroep is er gebruik gemaakt van de multiavariatie variantie analyse (MANOVA). Uit deze analyse blijkt dat er een verschil bestaat tussen de beide groepen en dit verschil eveneens significant is  $F(4,181) = 17,81$ , Wilks' Lambda = .72,  $p < .005$ .

**Tabel 4** Univariate toetsingen per domein van de matching resultaten

Dependent Variable	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Attitude	,518	1	2,518	17,774	0,000	0,088
Vaardigheden	4,302	1	4,302	30,165	0,000	0,141
Reflectie	9,957	1	9,957	30,992	0,000	0,144
Kennis	0,548	1	0,548	20,320	0,000	0,009

Hiernaast tonen de univariate toetsingen per afhankelijke variabele aan dat de groepen op alle vier de domeinen significant van elkaar verschillen, de p-waarden zijn allen  $p < .005$  (tabel 4). Om de richting van deze variabelen te achterhalen moeten de gemiddelden met elkaar worden vergeleken. Net zoals de vergelijking met het landelijke gemiddelde vertonen ook deze resultaten dat de vreedzame kinderen op de eerste drie domeinen (attitude, vaardigheden, reflectie) hoger en op het domein kennis lager scoren dan hun koppels uit de controlegroep (zie tabel 5).

**Tabel 5** Gemiddelde totaalscores per domein van de matching resultaten

Dependent Variable	Experimentele controlegroep	of Mean	Std. Error
Attitude	Controle groep	3,055	0,039
	Experimentele groep	3,288	0,039
Vaardigheden	Controle groep	3,108	0,039
	Experimentele groep	3,412	0,039
Reflectie	Controle groep	2,282	0,059
	Experimentele groep	2,745	0,059
Kennis	Controle groep	0,750	0,017
	Experimentele groep	0,641	0,017

## Conclusie

In deze studie is gekeken naar de impact van de Vreedzame aanpak op de burgerschapscompetenties van groep 7 en 8 kinderen uit de Utrechtse wijk Overvecht. De toetsing heeft op twee manieren plaatsgevonden; door de vergelijking van de Vreedzame kinderen met het landelijke gemiddelde en de vergelijking door middel van matching. Uit de literatuur blijkt dat de Vreedzame aanpak zowel theoretisch als empirisch voldoende is onderbouwd om een bijdrage te leveren aan de burgerschapscompetenties van kinderen. Om die reden was de hypothese in dit onderzoek dat kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak een hogere score zullen behalen ten opzichte van kinderen die deze vorm van burgerschapseducatie niet hebben gehad.

Deze hypothese lijkt grotendeels te kloppen. Op basis van dit onderzoek blijken de kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak op drie domeinen van burgerschapscompetenties significant hoger te scoren dan hun leeftijdsgenoten, namelijk *attitude*, *vaardigheden* en *reflectie*. Deze kinderen doen het beter met betrekking tot het uiten van hun mening of zijn eerder bereid tot het doen van maatschappelijke activiteiten (*attitude*), kunnen een betere schatting van de vaardigheden maken die ze beheersen (*vaardigheden*) en denken vaker na over bepaalde maatschappelijke onderwerpen (*reflectie*). Een opmerkelijke bevinding is echter dat deze kinderen in tegenstelling tot de bovengenoemde componenten significant slechter scoren op het domein *kennis*, waarbij de mate van het begrip en inzicht wordt gemeten in wat het beste gedaan kan worden in een specifieke situatie. Dit geldt zowel voor de vergelijking met het landelijke gemiddelde als de matching resultaten. De twee verschillende toetsingen tonen onderling geen diepgaand verschil.

Vanwege de beperkte tijd en middelen is voor dit onderzoek slechts één meting gedaan. Omdat de experimentele groep al deel heeft genomen aan de aanpak kan deze meting worden beschouwd als een nameting. Er is in dit onderzoek geen sprake van randomisatie; de respondenten zijn niet op toevalsbasis toegewezen. Volgens Baarda en De Goede (2001) valt deze studie om die reden onder het pre-experimentele onderzoek en kan het niet worden gezien als een zuiver experimenteel onderzoek (RCT). Dit type onderzoek kan geen solide basis vormen om uitspraken te kunnen doen over een causaal verband. Normaliter is op basis van dit onderzoek dan ook niet hard te maken dat de verschillen in burgerschapscompetenties uitsluitend zijn toe te schrijven aan de Vreedzame aanpak. Echter door het gebruik van matching is in dit onderzoek geprobeerd om de experimentele groep en de controlegroep enigszins gelijk te schakelen op zeven belangrijke kenmerken, die mogelijk ook van invloed kunnen zijn op de burgerschapscompetenties: geslacht, leeftijd, klas, etniciteit, OAB-gewicht (maat voor



achterstandssituatie), verblijfsduur in Nederland en opleiding ouders. Dit betekent dat de methodologische tekortkoming door middel van matching redelijk wordt gecompenseerd. De mogelijke storende factoren worden op deze manier enigerlei onder controle gehouden en wordt de geldigheid van de resultaten vergroot. Bovendien bevat het onderzoek voldoende aantal respondenten om een werkelijk effect waar te kunnen nemen. Hoewel de steekproef niet a-select (op toevalsbasis) is toegewezen, is de steekproef redelijk groot om uitspraken te kunnen doen over de populatie. De generaliseerbaarheid is daardoor redelijk. Een belangrijke tekortkoming van het onderzoek is echter het feit dat de vragenlijsten van de controlegroep twee tot drie jaar eerder zijn afgenomen dan de experimentele groep. Dit tijdsverschil zou eventueel een verklaring kunnen zijn voor de effecten. Al met al blijken de resultaten uit dit onderzoek een belangrijke aanwijzing te zijn voor de effectiviteit van de Vreedzame aanpak met betrekking tot de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van kinderen uit groep 7 en 8.

## Discussie

Naar aanleiding van dit onderzoek verdienen een aantal punten verdere verdieping.

De bevindingen uit dit onderzoek komen overeen met de bevindingen uit het evaluatieonderzoek naar het programma De Vreedzame School van Pauw (2013). Samenvattend is de conclusie van het evaluatieonderzoek dat in de perceptie van de directies en de leerkrachten die ermee werken, sprake is van een significant verschil in het schoolklimaat en het gedrag van de leerlingen (Pauw, 2013). Opgemerkt zou moeten worden dat Pauw slechts één van de twee programma's binnen de aanpak heeft meegenomen in zijn onderzoek. Dit geldt ook voor het onderzoek van Verhoeven (2012). Zij onderzocht wat de invloed was van het programma Democratisch Burgerschap in de Basisschool (burgerschapsonderdeel van De Vreedzame School) op de burgerschapscompetenties van de leerlingen. Uit dit onderzoek bleek dat het programma na één schooljaar geen invloed liet zien (Verhoeven, 2012). De huidige bevindingen zijn in verhouding met de resultaten van Verhoeven interessant om te analyseren. Aangezien het programma De Vreedzame Wijk geen rol heeft gespeeld in het onderzoek van Verhoeven, zou het verschil in uitkomsten verklaard kunnen worden aan de hand van dit programma. Dit zou dan betekenen dat De Vreedzame Wijk binnen de aanpak een cruciale rol speelt ten aanzien van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Door middel van vervolgonderzoek kan de sterkte van deze aanwijzing worden bestudeerd.

Ook de rol van de wijk waarin dit onderzoek heeft plaatsgevonden is noemenswaardig. In de wijk Overvecht heeft maar liefst 63% van de inwoners een inkomen beneden modaal en 47% van de inwoners is laag opgeleid. Daarnaast heeft de helft van de bevolking een migrantenachtergrond (Gemeente Utrecht Volksgezondheid,

2014). Op grond van deze cijfers en de vele sociale problematiek in de wijk, staat Overvecht dan ook bekend als een achterstandswijk. Kinderen die in achterstandswijken opgroeien leven meestal in minder gunstige omstandigheden en lijken het minder goed te doen met betrekking tot leefstijl, prestaties op school of het vinden van een baan (Steketee, Tierolf, Mak & Brolsma, 2012). Ten aanzien van democratisch burgerschap wijzen verschillende deskundigen op het belang van de condities die van invloed zijn op de wil van iemand om democratisch burger te worden. Zo beweren Westheimer en Kahne (2004) dat jongeren pas een democratische manier van leven willen en kunnen ontwikkelen, als zij het idee hebben dat zij verschil kunnen maken in hun omgeving. De Winter (2006) stelt daarnaast dat burgerschapseducatie niet zal werken wanneer de kinderen in een omgeving leven waar de straatcultuur als norm wordt gehanteerd. In een dergelijke omgeving zullen jongeren de opbrengst van een 'democratic way of life' waarschijnlijk niet kunnen inzien, evenals de veiligheid ervan. Om de democratische manier van leven mogelijk en aantrekkelijk te maken zou, volgens De Winter, het beleid -naast het democratie onderwijs- gericht moeten zijn op de verbetering van de sociaaleconomische omstandigheden in de leefomgeving (De Winter, 2006). In dat kader zullen jongeren uit achterstandswijken als Overvecht het minder moeten doen ten aanzien van democratisch burgerschap. **Echter de resultaten van dit onderzoek geven aan, in tegenstelling tot deze visie, dat de kinderen uit Overvecht grotendeels hoger scoren op de gemeten burgerschapscompetenties dan het landelijke gemiddelde.** Deze bevinding is dan ook merkwaardig. Een voor de hand liggende verklaring is het effect van de Vreedzame aanpak, aangezien deze methodiek als doel heeft bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van democratisch burgerschap bij kinderen. De bevindingen uit dit onderzoek ondersteunen deze bewering.

In deze studie lag de focus voornamelijk op het schooldomein en de wijk. Naast deze domeinen is ook het thuismilieu van uiterst belang als het gaat om bevordering van burgerschapscompetenties bij kinderen. Uit onderzoek komt bijvoorbeeld naar voren hoe groter het aantal boeken thuis des te hoger kinderen scoren op burgerschapskennis, politiek engagement, verbondenheid met de omgeving, betrokkenheid bij vrijwilligerswerk en participatie (Cleaver, Ireland, Kerr, & Lopes, 2005). De relatie tussen het thuismilieu en burgerschap zou in een volgende onderzoek dan ook meer aandacht moeten krijgen.

Naar aanleiding van deze studie kunnen een aantal praktische en wetenschappelijke implicaties worden aangedragen. Ten eerste ondersteunt dit onderzoek de visie dat **alleen het onderwijs niet volstaat met betrekking tot de ontwikkeling van democratisch burgerschap bij kinderen, maar ook andere opvoedingsdomeinen hierbij betrokken moeten worden** (Biesta, 2011, De Winter 2011, Onderwijsraad, 2012). Ten tweede tonen de bevindingen aan, ondanks de

achterstandssituatie van Overvecht, dat de Overvechtse kinderen die deelnemen aan de Vreedzame aanpak in grote mate hoger scoren op burgerschapscompetenties dan het landelijk gemiddelde. Dit zou kunnen betekenen dat de Vreedzame aanpak ten aanzien van de ontwikkeling van burgerschapscompetenties zelfs werkzaam lijkt te zijn in een achterstandswijk. Als belangrijke tegenargument hierop kan het tijdsverschil tussen de beide afnamen worden aangevoerd.

Deze studie kent een aantal methodologische bezwaren om daadwerkelijk een zuivere effectiviteit van de Vreedzame aanpak aan te tonen. Echter zijn de bevindingen een belangrijke aanwijzing in de richting van de werkzaamheid van de aanpak op de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Op basis van dit onderzoek is het dan ook gerechtvaardigd om een zuiver experimenteel vervolgonderzoek te doen naar de effectiviteit van de Vreedzame aanpak. Door gelijktijdig de afnamen te realiseren en tevens randomisatie en voormetingen in het onderzoek te betrekken, kan de ware geldigheid van de resultaten uit dit onderzoek worden achterhaald.

## Literatuur

- Anderson, E. (1999). *Code of the Street. Decency, Violence and the moral life of the inner city*. New York/London: Norton & Company.
- Anderson, E. (2004). The code of the street. In: Frampton, M.L., Haney-Lopez, I. & Simon, J. (2008). *After the war on crime: Race, Democracy and a New Reconstruction*. New York: University Press.
- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2001). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff
- Biesta, G.J.J. (2011) *Learning in public places: Civic learning for the 21<sup>st</sup> century*. Inaugural lecture on the occasion of the award of the international Francqui professorship to prof. Gert Biesta; Ghent, 17<sup>th</sup> February 2011.
- Bland, J.M. & Altman, D.G. (1994). Statistics notes. Matching. *BMJ*, 309, 1128.
- Blum, R.W. & Rinehard, P.M. (1998). *Reducing the risk: connections that make a difference in the lives of youth*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Bron, J. (2006). *Een basis voor burgerschap. Een inhoudelijke verkenning voor het funderend onderwijs*. Enschede: Stichting voor Leerplanontwikkeling.
- Burell, N.A., Zirbel, C.S. & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.
- Buzelli, C.A. (2005). Moral reflections from a primary classroom: one teacher's perspective. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6, 92-101.
- 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.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., & Ledoux, G., m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281-298.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). Burgerschaps-competenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2011). Measuring Young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46, 354-372.
- Dekker, S. (2013). Kamerbrief: Burgerschap in het onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- Dijken, M.W. van, Horjus, B. & Winter, M. de (2012). *Van school naar huis door een Vreedzame Wijk. Achtergrondrapportage; onderzoek naar Vreedzame Wijk Kanaleneiland 2010-2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Horjus & Partners/MVD-Research.
- Dijkstra A. B., Hooghoff, H., Dam, G. ten & Peschar, J. (2010). *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2012). Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/2011. Nijmegen/Amsterdam: ITS, Radboud Universiteit/ Kohnstamm Instituut.
- Durkheim, E. (1992). *Professional Ethics and Civic Morals*. London: Routledge.
- European Commission (2009), *Flash eurobarometer: The rights of the child analytical report*, 273. The Gallup Organisation.
- Flap, H., & Völker, B. (2004). Gemeenschap, informele controle en collectieve kwaden in de buurt. In B. Völker (Ed.), *Gemeenschap der Burgers: sociaal kapitaal in buurt, school en verenigingen* (pp. 41-67). Boekuitgave bij jaargang 79 van *Mens en Maatschappij*. Amsterdam: University Press.
- Geijssel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2012). Citizenship in young people's daily lives. Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 15 (6), 711-729.
- Gemeente Utrecht Volksgezondheid (2014). *Gezondheid Utrechtse volwassenen 2014. Wijk Overvecht*. Verkregen op 15 juni 2014 via: [http://www.utrecht.nl/fileadmin/uploads/documenten/5.sociaal-maatschappelijk/GG\\_GD/Over\\_Volksgezondheid/Onderzoeksrapporten/VMU\\_Factsheet\\_Overvecht\\_04.pdf](http://www.utrecht.nl/fileadmin/uploads/documenten/5.sociaal-maatschappelijk/GG_GD/Over_Volksgezondheid/Onderzoeksrapporten/VMU_Factsheet_Overvecht_04.pdf)
- Gniewosz, B. & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes against foreigners. *Journal of Adolescence*, 31, 609-624.
- Habermas, J. (1998). *The Inclusion of the Other. Studies in Political Theory*. Cambridge: Mit Press.
- Hadioui, I. el (2008). *Hoe de straat de school binnendringt*. Utrecht: APS.
- Horjus, B., van Dijken, M. & Winter, M. de (2012). *Van school naar huis door een Vreedzame Wijk. Achtergrondrapportage onderzoek naar De Vreedzame Wijk Overvecht 2009-2011*. Utrecht: Universiteit Utrecht/Horjus&Partners.
- Houdt, F. van, Schinkel, W. (2009). Aspecten van burgerschap. Een historische analyse van het burgerschapsconcept in Nederland. *B en M*, 36, 50-58.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2010) *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Isin, E. F. & Wood, P. K. (1999). *Citizenship and Identity*. London: Sage publications
- 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(1), 34-50.
- Leenders, H. & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24, 361-375.
- Lohman, B.J., Kaura, S.A. & Newman B.M. (2007). Matched or mismatched environment? The relationship of family and school differentiation to adolescents' psychosocial adjustment. *Youth and Society*, 39, 3-32.
- Maslowski, R., Van der Werf, M.P.C., Oonk, G.H., Naayer, H.M. & Isac, M.M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. Groningen: GION, Rijksuniversiteit Groningen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2005). *Wetsvoorstel 29959 'Bevordering actief burgerschap en sociale integratie'*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Onderwijs en sociale samenhang*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osborne, K. (2000). Public schooling and citizenship education in Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 32, 8-38
- Pauw, L. (2013). *De Vreedzame School. Onderwijs en de maatschappelijke vorming van de leerling*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Pauw, L. & Sonderen, J. van (2007). Handleiding experimenteel programma 'Democratisch burgerschap in de basisschool' (schooljaar 2007-2008). Utrecht: Eduniek.
- Pauw, L.M.J. & Sonderen, J. van (2010). *De Vreedzame School. Democratie moet je leren*. Maartensdijk: Eduniek.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2007). *Vormen van democratie*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Rossi, P., Lipsey, M.W. & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: a systematic approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Schinkel, W. (2007). De virtualisering van burgerschap en de paternalistische staat. *Sociologie*, 5, 48-68.

- Schuitema, J., Ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69- 89.
- Steketee, M., Tierolf, B., Mak, J. & Brolsma, E. (2012). *Kinderen in tel databoek 2012. Kinderrechten als basis voor lokaal jeugdbeleid*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Thomassen, J. van (2014). *De wankele democratie. Heeft de democratie haar beste tijd gehad?* Amsterdam: Uitgeverij Prometheus.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: a study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Delft: IEA. Verkregen op 21 juni 2014 via: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452116.pdf>
- Verhoeven, S. (2012). *De school als oefenplaats voor democratie. Een mixed-methods evaluatieonderzoek naar de werkzaamheid van een schoolbreed programma voor democratische burgerschapsvorming in de basisschool*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Verloop, N. & Lowyck, J. (2009). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen/Houten: Noordhuff Uitgevers
- Veugelers, W. (2006). Democratie leren. *Pedagogische Studiën*, 83, 156-166.
- Veugelers, W. (2007). Creating Critical-Democratic Citizenship Education: Empowering Humanity and Democracy in Dutch Education. *Compare*, 37, 105-119.
- Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. Amsterdam: Instituut voor de lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. Arnhem: Cito.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education of democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1992). *Eigentijds Burgerschap*. Den Haag: SDU Uitgeverij.
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijke Raad voor de Regering.
- Winter, M. de (2006) *Democratie-opvoeding versus de code van de straat*. In: M. de Winter e.a. *Opvoeding in Democratie*. Amsterdam: SWP
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Van achter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Yperen, T. van & Veerman, J. W. (2008). *Zicht op effectiviteit*. Delft: Eburon.