



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Sociale opbrengsten van onderwijs

Dijkstra, A.B.

Publication date

2012

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Dijkstra, A. B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. (Oratiereeks). Vossiuspers UvA. http://www.oratiereeks.nl/upload/pdf/PDF-7303Dijkstra_webversie.pdf

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

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

Sociale opbrengsten van onderwijs

Sociale opbrengsten van onderwijs

Rede

in verkorte vorm uitgesproken bij
de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar
Toezicht & Socialisatie, scholen en onderwijsbestel
vanwege de Inspectie van het Onderwijs
aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen
van de Universiteit van Amsterdam
op donderdag 14 juni 2012

door

Anne Bert Dijkstra

 VOSSIUSPERS UVA

Vossiuspers UvA is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Universiteit van Amsterdam.

Dit is oratie 442, verschenen in de oratiereeks van de Universiteit van Amsterdam.

Omslag: Crasborn BNO, Valkenburg a/d Geul
Opmaak: JAPES, Amsterdam

ISBN 978 90 5629 729 9
e-ISBN 978 90 4851 904 0 (pdf)
e-ISBN 978 90 4851 905 7 (ePub)

© Vossiuspers UvA, Amsterdam, 2012

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, St.b. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St.b. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Voor Marieke

*Mijnheer de Rector Magnificus,
Leden van het curatorium van de leerstoel Toezicht & Socialisatie, scholen en
onderwijsbestel,
Mevrouw de inspecteur-generaal,
Waarde collega's,
Dames en heren,*

Proloog*

Sociale opbrengsten van onderwijs zijn belangrijk, maar krijgen onvoldoende aandacht. Om dat te veranderen...

... is inzicht nodig in wat sociale opbrengsten precies zijn,

... is een helder kader nodig waarbinnen over sociale opbrengsten kan worden nagedacht,

... is inzicht nodig in wat de kenmerken van effectief onderwijs op dit terrein zijn,

... en is nodig dat we in beeld kunnen brengen wat de resultaten van onderwijs zijn, zodat optimalisering mogelijk is en we weten hoe we ervoor staan.

Dat is de kern van mijn betoog. Mocht ik u het komende uur kwijtraken, dan kent u alvast de conclusie en de vragen waarmee ik mij de komende jaren zal bezighouden. Maar nu u hier toch bent – en dat waardeer ik zeer – wil ik u meenemen langs de overwegingen die tot deze conclusies leidden.

I Inleiding

Onderwijs is belangrijk, voor individu en samenleving. Onderwijs vormt en helpt jonge mensen zich te ontwikkelen en de wereld te ontdekken. In het onderwijs verwerf je kennis die belangrijk is om je in het leven te kunnen

* Met dank aan Roel Bosker, Geert ten Dam, Frans Janssens, Sjoerd Karsten, Monique Volman en Herman van de Werfhorst voor hun opmerkingen bij een eerdere versie van deze rede.

redden. En dat blijkt: banen en inkomens, evenals wonen en gezondheid, hangen samen met het genoten onderwijs. Onderwijs bepaalt in grote mate de levenskansen van mensen, zo laten onderwijssociologen en -economen zien. Dat maakt begrijpelijk dat het recht op onderwijs is opgenomen in internationale verdragen, waaraan Nederland zich verbonden heeft.¹ Ook voor onze economie is onderwijs een groot goed. De Nederlandse economie is een kennis-economie, zeggen we dan. Onderwijs vertegenwoordigt dus een groot maatschappelijk belang, en ruim vier miljoen Nederlanders – een kwart van de bevolking – zijn er door onderwijs te volgen of te verzorgen bij betrokken.² Dat we onderwijs belangrijk vinden, blijkt tevens uit het geld dat we daarvoor over hebben. Dit jaar besteedt de rijksoverheid 31 miljard euro aan onderwijs. Van elke honderd euro die we als land uitgeven, gaan er twaalf naar onderwijs.³ De overheidsuitgaven voor onderwijs liggen tussen de 5 en 6% van het bruto binnenlands product.⁴ De afgelopen jaren was de procentuele stijging van de overheidsuitgaven voor onderwijs elk jaar groter dan het jaarlijks percentage waarmee het bruto binnenlands product groeide (MOCW, 2011a). Afgemeten aan de inzet van publiek geld vormt onderwijs, na zorg en sociale zaken, het grootste collectieve arrangement in onze samenleving.

Twee vragen liggen dan voor de hand: wat verwachten we van onderwijs, en levert het onderwijs dat naar tevredenheid? Hoewel het antwoord op de eerste vraag niet moeilijk is te geven – jonge mensen helpen zich te ontwikkelen en hen voorbereiden op arbeidsmarkt en samenleving – hangt een preciezer antwoord samen met de maatschappelijke context waarin de vraag wordt gesteld. De taak van onderwijs verandert in de loop van de tijd (denk bijvoorbeeld aan de aanvankelijke religieuze functie van onderwijs) en binnen moderne samenlevingen is sprake van verschuivende accenten. De nadruk op natievorming in de eerste nationale onderwijswetten⁵ en het beschavingsoffensief in de negentiende eeuw, de inzet op emancipatie en gelijke kansen in de jaren zestig en zeventig van de twintigste eeuw, en het recente accent op basiskwalificaties voor iedereen zijn daar voorbeelden van.

Ook bij de tweede vraag speelt de maatschappelijke context een belangrijke rol (*cf.* Dijkstra *et al.*, 2000; Van de Werfhorst, 2009). De mate waarin onderwijs succesvol is in het realiseren van de gevraagde taken hangt mede af van de kenmerken van de samenleving. Voorbereiding op de arbeidsmarkt vraagt nu bijvoorbeeld andere competenties dan nog niet zo lang geleden.⁶ Voor een goed beeld van het functioneren van onderwijs is het dus noodzakelijk de gevolgen van sociale verandering in ogenschouw te nemen voor de taken van onderwijs en de mate waarin het erin slaagt die te realiseren.

Dat geldt zeker voor socialisatie, een van de centrale functies van onderwijs. Maatschappelijke transformatieprocessen leiden tot ingrijpende veranderingen

in de sociale structuur van samenlevingen, zoals door mondialisering, individualisering en etnische en culturele diversiteit. Als gevolg daarvan worden keuzes van mensen minder dan voorheen beïnvloed door instituties zoals het gezin, sociale klasse of godsdienst, ontstaan nieuwe scheidingslijnen voor binding en solidariteit, en is er minder sprake van vanzelfsprekend gedeelde waarden. Deze ontwikkelingen raken niet alleen aan de context waarin onderwijs zich afspeelt (denk bijvoorbeeld aan de toegenomen etnische diversiteit op scholen of het overnemen van gezinstaken door de school), maar leiden eveneens tot een nadrukkelijk beroep op onderwijs om bij te dragen aan maatschappelijke binding. Voor bevordering van sociale cohesie is onderwijs bij uitstek de institutie waar de overheid gericht en met een breed bereik kan interveniëren.

De wijze waarop de socialisatiefunctie in het onderwijs vorm krijgt en de mogelijkheden om de resultaten daarvan zichtbaar te maken, vormen de centrale thema's waarop deze leerstoel zich richt: de sociale opbrengsten van onderwijs. Sociale verandering leidt tot nieuwe vragen aan het onderwijs en stelt nieuwe eisen aan actoren die verantwoordelijk zijn voor het functioneren van het onderwijsbestel. Voor scholen is van belang te weten hoe dat effectief kan: wat werkt? En voor de rijksoverheid gaat het om een adequate inrichting van sturing en toezicht als waarborg voor het realiseren van de socialisatiefunctie van onderwijs. Voor een goed inzicht in de wijze waarop het onderwijs deze taak vervult en optimalisering mogelijk is, zijn drie vragen belangrijk:

- Om welke sociale opbrengsten gaat het?
- Hoe dragen scholen daaraan bij?
- Hoe kan in beeld worden gebracht hoe het onderwijs de socialisatiefunctie vervult en hoe kan verbetering worden bevorderd?

In het verdere betoog passeren deze vragen de revue. Hoewel de mate waarin onderwijs de socialisatiefunctie succesvol realiseert een groot maatschappelijk belang vertegenwoordigt, zal blijken dat de kennis daarover bescheiden is. Daarom zal worden aangegeven welke kennis nodig is, en hoe deze leerstoel daaraan wil bijdragen.

II Sociale opbrengsten

Alvorens een samenhangend kader voor de beschrijving van de sociale baten van onderwijs te schetsen, volgt eerst een beschrijving van de voornaamste categorieën sociale opbrengsten die onderscheiden kunnen worden. Het betreft achtereenvolgens *social returns*, sociale cohesie en sociaal kapitaal, en sociale competenties.

Ruim tien jaar geleden publiceerde de OECD een verkenning van de sociale opbrengsten van onderwijs. De studie die – met een knipoog naar Adam Smith⁷ – verscheen onder de titel ‘The Well-being of Nations’ heeft als boodschap dat, behalve het grote belang van *human capital*, ook de sociale dimensie aandacht vraagt. De OECD (2001) denkt daarbij aan het economisch effect van sociale factoren en aan de opbrengsten van onderwijs op het sociale domein.⁸ De studie markeert een trend die (als uitkomst van meerdere ontwikkelingen) al eerder inzette, te weten grootschalige internationale metingen van onderwijsprestaties (zoals de PISA-onderzoeken),⁹ de wetenschappelijke aandacht voor het concept ‘sociaal kapitaal’ en een breed gevoeld onbehagen over eroderende sociale samenhang in veel samenlevingen.¹⁰ Onderwijs vertegenwoordigt niet alleen een groot economisch belang, maar draagt tevens bij aan het welzijn van een land, zo liet de OECD zien.¹¹

1 Social returns

Positieve effecten van onderwijs op het sociale domein doen zich voor in allerlei vormen.¹² Voorbeelden zijn de welbekende voordelen van onderwijssucces voor de volgende generatie, zoals hogere cognitieve prestaties, reductie van schooluitval en gunstiger onderwijskansen in het algemeen, evenals een kleinere kans op risicovol gedrag, zoals tienerzwangerschappen of gebruik van genotsmiddelen zoals alcohol, sigaretten en drugs. Ook hangt onderwijs samen met fysieke en mentale gezondheid later in het leven, zoals een geringere kans op nieraandoeningen, verhoogde bloeddruk en hart- en vaatziekten. Goede onderwijsprestaties hangen samen met minder psychische stoornissen en suïcide, met welbevinden en met gezond gedrag, een betere gezondheid en een hogere levensverwachting. Positieve effecten blijken bovendien in ‘slimmer’ consumentengedrag, reductie van het beroep op sociale voorzieningen en afname van criminaliteit, zoals brandstichting, autodiefstal, geweld en moord (zie voor overzichten onder meer Grossman & Kaestner, 1997; OECD, 2001, 2007, 2011; Wolfe & Haveman, 2001; Groot & Maassen van den Brink, 2003, 2007a; Auld & Sidhu, 2005; Johnston, 2004; Lochner, 2011). De samenhang tussen onderwijs en lagere niveaus van deviant gedrag illustreert tevens het belang dat de samenleving bij dergelijke sociale opbrengsten heeft. Een analyse voor de Verenigde Staten liet enkele jaren geleden zien dat stijging van de gemiddelde onderwijsdeelname met een jaar correspondeert met een daling van de genoemde categorieën van criminaliteit tot ruim 25%. Een toename van het aantal high-schooldiploma’s met 1% zou volgens de onderzoekers neerkomen op een kostenbesparing vanwege niet gepleegde criminaliteit van 1,4 *billion* dollar per jaar (Lochner & Moretti, 2004).¹³

Schattingen van de monetaire waarde van het effect van onderwijs op niet-arbeidsmarktgerelateerde opbrengsten wijzen uit dat de waarde van onderwijs via sociale opbrengsten in dezelfde orde van grootte ligt als het effect van een hogere opleiding op het inkomen tijdens de beroepsloopbaan (zie onder meer Haveman & Wolfe, 1984; Wolfe & Haveman, 2001; Psacharopoulos & Patrinos, 2004; Ridell, 2004; Teulings & Van Rens, 2008).¹⁴ Dergelijke schattingen zijn overigens complex en vragen veel aannames.¹⁵ Die complexiteit betreft niet alleen de schatting van de effecten, maar ook de analyse van de mechanismen die daarvoor verantwoordelijk zijn.¹⁶ Niettemin bestaat brede overeenstemming over het belang dat de *social returns* van onderwijs in economisch opzicht vertegenwoordigen. Die baten nemen verder toe als de *spillover*-effecten in het beeld betrokken worden, dat wil zeggen het profijt dat anderen daarvan hebben (zowel individueel als collectief). Denk bijvoorbeeld aan de afname van deviant gedrag, wat leidt tot reductie van de collectieve kosten voor preventie en toezicht.¹⁷

2 Sociaal kapitaal en sociale cohesie

De conclusie die we tot zover kunnen trekken, is dat goede onderwijsprestaties eveneens voor sociale opbrengsten van belang zijn: maatschappelijke baten als meeropbrengst van prestaties op het cognitieve domein. De sociale opbrengsten van onderwijs gaan echter verder dan de zogenoemde *social returns* die hiervoor zijn besproken, en die verdere baten staan in het vervolg van het betoog centraal. Het gaat dan enerzijds om de kennis en vaardigheden van mensen die het persoonlijk functioneren ten goede komen en effecten hebben op individueel niveau – waarover zo direct meer – en anderzijds om opbrengsten op het niveau van de samenleving, die individueel en maatschappelijk nuttig zijn.

Belangrijke collectieve baten van onderwijs zijn sociale cohesie en het sociaal kapitaal dat in een land beschikbaar is. Hoewel verschillende definities van sociale cohesie gegeven worden, voelt ieder wel zo ongeveer aan waarom het gaat – zoiets als ‘de boel bij elkaar houden’ – en waarom dat belangrijk is. In veel omschrijvingen wordt het accent gelegd op de binding tussen individu en het sociale verband:¹⁸ sociale cohesie als het cement van de samenleving.¹⁹ Schuyt (2001) omschrijft sociale cohesie als ‘een subtiel en tegelijk stabiel evenwicht [...] tussen tot zelfstandige personen uitgegroeide mensen en de omringende gemeenschappen, tussen mens en maatschappij, zo gezegd, tussen orde en vrijheid’. Daarmee wordt duidelijk dat cohesie een medaille is met twee kanten, waarvan ‘bij elkaar houden’ de ene zijde vormt, en ruimte voor variatie de ander. Om te kunnen verschillen, is het noodzakelijk voldoende gemeen-

schappelijks te hebben.²⁰ De constatering dat normen dan een bouwsteen van cohesie vormen, vloeit daar logisch uit voort. Evenzo de overweging dat die normen niet uit de lucht komen vallen, maar tot stand komen in een proces van socialisering, waarbij onderwijs een belangrijke taak heeft. Daarover verderop meer. Hier gaat het om de notie van cohesie als toestand van evenwicht, als uitkomst van de regulatie van conflicterende aanspraken die een samenleving kenmerken, zoals verschil in waarden of belangen. Waarom het gaat is, anders gezegd, het opvangen van verschillen op een wijze die zowel ruimte geeft als samenhang biedt. De waarde daarvan kan nauwelijks worden overschat, zoals de voorbeelden van uit het lood geraakte samenhang laten zien: het geïsoleerde individu aan de ene kant en de massa van gelijkgestemden aan de andere.²¹ Beide zijn geen prettige samenlevingen, soms gevaarlijk zelfs. Voor het opvangen van verschil is democratie als samenlevingsvorm een belangrijk instrument.

Onderwijs en democratie

Onderwijs en democratie hangen samen, zo kan op basis van een lange traditie van onderzoek worden vastgesteld. Politieke belangstelling en politieke participatie, zoals stemmen, correleren met het bereikte onderwijsniveau (Nie *et al.*, 1996). Internationaal vergelijkend onderzoek wijst er bovendien op dat landen met een hoger gemiddeld aantal jaren onderwijsdeelname, over meer burgerlijke vrijheden beschikken (Barro, 1999). Hoewel het nog niet zo eenvoudig is om vast te stellen of dat betekent dat onderwijs daadwerkelijk aan de basis ligt van democratie²² en landen verschillen in de context waarbinnen onderwijs van invloed kan zijn,²³ heeft de hypothese dat onderwijs bijdraagt aan versterking van democratie oude papieren. Klassieke voorbeelden uit geheel verschillende tradities zijn onder meer Lipset en Dewey, die zich in hun werk hebben beziggehouden met de condities waaronder een vitale democratie mogelijk is. Zo benadrukt de socioloog Lipset (1959)²⁴ het belang van onderwijs voor duurzame vestiging van democratische normen, door blikverruiming en inzicht in het belang van tolerantie en door vorming van geïnformeerde burgers die in staat zijn bewuste keuzes te maken.²⁵ De pedagoog en filosoof Dewey (1916) benadrukt democratie als *way of life*, als actieve afstemming van ervaringen en deelname aan gemeenschappelijke praktijken. De school, als democratische samenleving in het klein, is daarvan een belangrijk onderdeel en heeft als taak die democratische manier van leven bij jonge mensen te ontwikkelen (*cf.* Berding, 1999).

Sociale participatie en vertrouwen

Dat onderwijs bijdraagt aan sociale cohesie is ook zichtbaar in het effect van scholing op sociale participatie en sociaal vertrouwen. Sociale participatie is het verzamelbegrip voor allerlei vormen van betrokkenheid van mensen bij organisaties en groepen gericht op realisering van maatschappelijke doelen, zoals lidmaatschap van organisaties, deelname aan vrijwilligerswerk of donaties voor goede doelen. Sociale participatie geeft een indruk van de betrokkenheid bij collectieve belangen en de bereidheid daaraan bij te dragen. Sociaal vertrouwen betreft de binding die mensen met anderen ervaren, en wordt doorgaans gemeten aan de hand van de vraag of 'de meeste mensen over het algemeen wel te vertrouwen zijn, of dat je niet voorzichtig genoeg kunt zijn in de omgang met mensen'.²⁶ Een hoog niveau van sociaal vertrouwen draagt bij aan de verwachting dat anderen zich niet opportunistisch zullen gedragen en de premisse van een algemeen gedeelde bereidheid tot samenwerking. De vermindering van transactiekosten maakt maatschappelijk vertrouwen een van de bouwstenen voor effectieve productie van collectieve goederen.

Sociale participatie en sociaal vertrouwen zijn belangrijke elementen van het sociaal kapitaal van een samenleving (Putnam, 2000). Ondanks het enigszins diffuse karakter van het begrip is sociaal kapitaal een vruchtbaar concept gebleken,²⁷ onder meer vanwege de bijdrage die het levert aan het inzicht in een van de hoofdfragen van de sociologie,²⁸ het cohesieprobleem: hoe ontstaat sociale orde en is blijvende maatschappelijke samenhang mogelijk? Die vraag hangt nauw samen met de dilemma's van collectieve actie en vestigt er de aandacht op dat samenwerking gericht op het algemeen belang niet vanzelf spreekt. Perfect rationeel handelen op individueel niveau leidt niet noodzakelijk tot de gewenste collectieve opbrengst of het maatschappelijke belang, ook niet – zoals sociologen tegen Adam Smith zeggen – als samenwerking tot gemeenschappelijk voordeel leidt, zoals de *free rider*, het *prisoners dilemma* of de *tragedy of the commons* illustreren.²⁹ Ook zonder misantropie en ondanks bereidheid tot samenwerken – 'als jij meewerkt, doe ik dat ook' – zijn er veel situaties waarin onduidelijk is of jouw inzet helpt het gemeenschappelijk belang te realiseren. Waarom bijdragen als de opbrengst eveneens zonder die bijdrage beschikbaar is? Waarom bijdragen als niet bekend is of er voldoende anderen zijn die dat eveneens doen? Waarom jezelf beperken, als anderen dat niet doen? De voorbeelden uit onze tijd zijn welbekend: overbevissing van de wereldzeeën, problematische internationale afspraken over reductie van CO²-emmissies, luchtvervuiling die niet merkbaar afneemt als ik besluit de auto te laten staan, of de trein die ook wel rijdt als ik geen kaartje koop.³⁰

Sociaal kapitaal

Sociaal kapitaal verschaft een belangrijk middel om problemen van collectieve actie en opportunisme tegen te gaan. Sociaal kapitaal verwijst naar kenmerken van de sociale structuur, die effectieve coördinatie en realisering van het algemeen belang mogelijk maken (Putnam, 1993). Sociaal kapitaal bestaat uit de hulpbronnen die beschikbaar zijn in het sociale netwerk, die individu en groep helpen bij de realisering van doelen die anders niet of tegen hogere kosten mogelijk zouden zijn (cf. Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Portes, 1998). Sociaal kapitaal bestaat in de vorm van onder meer vertrouwen, normen van wederkerigheid³¹ over wederzijdse verwachtingen en verplichtingen, effectieve sociale sancties en toegang tot informatie. Dergelijk sociaal kapitaal biedt belangrijke voordelen. In gemeenschappen waar mensen ervan kunnen uitgaan dat vertrouwen loont en niet tot misbruik leidt, zullen uitwisseling en samenwerking gemakkelijker ontstaan, kan opportunisme effectiever worden afgeremd en worden problemen van collectieve actie met lagere transactiekosten³² opgelost (Putnam, 1993).

Bij de vorming van sociaal kapitaal speelt onderwijs een belangrijke rol. Een meta-analyse van ruim vijftig internationale studies laat zien dat deelname aan onderwijs een substantieel positief effect heeft op maatschappelijk vertrouwen en sociale participatie (Huang *et al.*, 2010).³³ Veel onderzoekers wijzen erop dat sinds de jaren negentig van de vorige eeuw sprake is van een erosie van het sociaal kapitaal waarover samenlevingen beschikken (cf. Coleman, 1993; Putnam 2000).³⁴ De analyse van Huang *et al.* (2010) suggereert dat sindsdien ook een daling optreedt in het effect van onderwijs op sociale participatie.³⁵

Sociale opbrengsten zijn er dus in uiteenlopende vormen, en de genoemde voorbeelden laten zich gemakkelijk uitbreiden. Op de politieke dimensie gaat het om bijvoorbeeld politieke kennis en politiek vertrouwen, het volgen van politiek of deelname aan politieke activiteiten. Sociale participatie en betrokkenheid uit zich onder meer in het lidmaatschap van organisaties, betrokkenheid bij sociale kwesties, vertrouwen in publieke instituties – zoals de rechterlijke macht, regering of media –, deelname aan protestacties of inzet voor een duurzame leefomgeving. Het terrein van waarden met betrekking tot samenleven speelt eveneens een rol, zoals tolerantie, geweldloosheid, gelijke rechten voor vrouwen en mannen en migranten, het onderschrijven van de *rule of law*, democratische waarden of mensenrechten. Ook kennis kan daartoe gerekend worden, zoals van burgerschap, democratie of de nationale en wereldgeschiedenis. Naar veel van deze uitkomsten is al het nodige onderzoek verricht, dat globaal samengevat duidelijk maakt dat onderwijs op al deze ter-

reinen een positieve invloed heeft (zie onder meer De Weerd *et al.*, 2005, OECD, 2007, 2010; Schulz *et al.*, 2010).³⁶

3 Sociale competenties

Daarmee zijn we aangekomen bij een derde categorie sociale opbrengsten die bestaat uit de kennis, houdingen, vaardigheden, opvattingen en waarden op het sociale domein waarover mensen beschikken, die bijdragen aan de realisering van individuele doelen en die effecten hebben op het samenleven van mensen. We duiden deze samenvattend aan met het begrip ‘sociale competentie’. Hoewel uiteenlopende definities gegeven worden,³⁷ betreffen sociale competenties in essentie het vermogen van een persoon om uiteenlopende sociale rollen met succes te vervullen (*cf.* Meijnen, 1985). Daarbij kan onderscheid worden gemaakt tussen interpersoonlijke competenties, gericht op de omgang met de ander, en meer algemene maatschappelijke competenties, die van belang zijn om je binnen sociale verbanden te kunnen bewegen (*cf.* Ten Dam & Volman, 2007).³⁸

De verwerving van sociale competenties is belangrijk vanuit het oogpunt van individuele ontplooiing,³⁹ zoals affectieve en morele vorming, culturele geletterdheid of, kort gezegd, algemene vorming.⁴⁰ In de praktijk heeft die aandacht echter niet een uitsluitend positieve achtergrond: vaak heeft aandacht voor de bevordering van sociale competenties ook interventie of preventie bij een haperende sociaal-emotionele ontwikkeling als oorzaak. Tegen de achtergrond van het belang van optimale sociale ontwikkeling en versterking van de setting waarin die ontwikkeling plaats vindt, schenken organisaties zoals de *World Health Organization* aandacht aan de bevordering van zogenaamde *life skills*.⁴¹ Een Nederlands voorbeeld in deze traditie is het programma ‘Levensvaardigheden’ dat sinds 1997 tot ontwikkeling kwam en zich richt op vermindering van probleemgedrag en bevordering van prosociaal gedrag, sociale vaardigheden en schoolprestaties van middelbare scholieren (Gravesteijn, 2010).⁴²

Tegen de achtergrond van de veranderende competenties die nodig zijn in de moderne kenniseconomie wordt de laatste jaren ook gewezen op het belang van complexe vaardigheden als *advanced skills* of *21st century skills*.⁴³ Veel van dergelijke competenties hebben een belangrijke sociale component. Het betreft vaardigheden als samenwerken, kritisch denken, het vermogen om te gaan met informatietechnologie, en sociale en culturele vaardigheden (Voogt & Pareja Roblin, 2010).⁴⁴ De laatstgenoemde laten zien dat dergelijke complexe vaardigheden zowel cognitieve als sociale competenties veronderstellen.⁴⁵

Behalve dat sociale ontwikkeling als onderwijsdoel⁴⁶ een intrinsiek belang vertegenwoordigt (cf. Volman, 2011) dragen sociale competenties bij aan de realisering van andere wenselijke doelen. Zo blijkt uit onderzoek dat sociaal-emotionele ontwikkeling bijdraagt aan schoolsucces (bijvoorbeeld Welsh *et al.*, 2001). Een recente meta-analyse van ruim tweehonderd studies leidde tot de conclusie dat een goede sociaal-emotionele ontwikkeling onder meer bijdraagt aan betere schoolprestaties (Durlak *et al.*, 2011). Eveneens blijken positieve effecten van sociale competenties gedurende de verdere levensloop. Een illustratief voorbeeld daarvan biedt een onderzoek onder ruim 14.000 dienstplichtige Zweedse mannen. Uit het resultaat daarvan kwam naar voren dat het effect van sociale vaardigheden gemeten op achttienjarige leeftijd op de arbeidsmarktpositie, zoals werkloosheid en een laag loon twintig jaar later, niet onderdoet voor dat van cognitieve vaardigheden (Lindqvist & Westman, 2011). Die bevinding sluit aan bij de conclusie van Bowles *et al.* (2001) die erop wijzen dat cognitieve vaardigheden slechts een deel van het succes op de arbeidsmarkt verklaren, en dat voor inzicht in arbeidsmarkteffecten van onderwijs ook de relatie tussen onderwijs en niet-cognitieve vaardigheden verdisconteerd moet worden.

Burgerschapscompetenties

Naast de sociale competenties die nodig zijn om op een succesvolle manier met anderen om te gaan, vormt de verwerving van maatschappelijke competenties een centrale sociale opbrengst van onderwijs. Maatschappelijke competenties zijn nodig voor deelname aan de samenleving en hebben betrekking op bijvoorbeeld het op vruchtbare wijze omgaan met diversiteit en verschil, op het leveren van bijdragen aan het algemeen belang en maken van verantwoorde keuzes die recht doen aan eigen en algemene doelen, op inzicht in het functioneren van de samenleving en democratie, evenals op waarden als verdraagzaamheid en een democratische gezindheid. Bij dergelijke aspecten wordt wel gesproken van ‘burgerschapscompetenties’. Zoals al naar voren kwam, zijn maatschappelijke competenties niet alleen op individueel niveau van betekenis, maar vertegenwoordigen ze tevens een collectief belang, en vormen ze een expliciet geformuleerd doel van het onderwijs.⁴⁷ Dat werd in de afgelopen jaren nog eens verankerd in de onderwijswetten door de opdracht tot bevordering van burgerschap in het funderend onderwijs,⁴⁸ en het invoeren van een maatschappelijke stage als verplicht onderdeel van het curriculum.⁴⁹

Hoewel het meten van competenties die bijdragen aan succesvolle deelname aan de samenleving niet eenvoudig is, zijn hiertoe in het nationale en internationale onderzoek in de afgelopen jaren vruchtbare stappen gezet. De concep-

tuele en methodische ontwikkeling van meetinstrumenten speelt daarbij een belangrijke rol. Internationaal vergelijkende analyses laten verschillen tussen landen zien in bijvoorbeeld politieke interesse, deelname aan vrijwilligerswerk en sociaal vertrouwen, en in de mate waarin deze binnen landen verschillen naar opleidingsniveau. Veertienjarige leerlingen die over meer maatschappelijke competenties beschikken (zoals inzicht in aspecten van burgerschap) zeggen vaker van plan te zijn later te zullen gaan stemmen. Meer kennis gaat overigens niet altijd samen met meer vertrouwen in maatschappelijke instituties (OECD, 2009; 2011).⁵⁰

Een aan de Universiteit van Amsterdam ontwikkeld meetinstrument maakt het sinds enige tijd mogelijk de burgerschapscompetenties van Nederlandse leerlingen in kaart te brengen (Ten Dam *et al.*, 2010, 2011b). Meting van burgerschapscompetenties van basisschoolleerlingen in het longitudinale cohort-onderzoek COOL⁵⁻¹⁸)⁵¹ laat onder meer zien dat meisjes over meer burgerschapskennis beschikken dan jongens, en dat allochtone (met name Turkse) leerlingen lagere scores behalen dan autochtone. Ook burgerschapsattitudes zijn gerelateerd aan sekse: de scores van jongens zijn lager. Allochtone leerlingen hebben een positievere attitude ten aanzien van burgerschap dan autochtone leerlingen. Burgerschapskennis hangt enigszins samen met prestatieniveau: hogere prestaties voor rekenen en begrijpend lezen gaan samen met meer burgerschapskennis. Voor attitudes doet die samenhang zich voor bij begrijpend lezen. Voor andere aspecten, zoals het vermogen tot reflecteren en vaardigheden voor burgerschap, geldt ongeveer hetzelfde patroon (Ledoux *et al.*, 2010; Ten Dam *et al.*, 2011a).

Onderzoek onder leerlingen in het derde leerjaar voortgezet onderwijs maakt duidelijk dat naarmate leerlingen onderwijs volgen op een hoger schooltype, ze aangeven over meer burgerschapscompetenties te beschikken (Netjes *et al.*, 2011). Onderzoek onder leerlingen in de tweede klas van het voortgezet onderwijs wijst eveneens op relatief grote verschillen in de burgerschapskennis van vmbo- en havo/vwo-leerlingen (Maslowski *et al.*, 2010). Met betrekking tot attitudes en vaardigheden scoren meisjes in het voortgezet onderwijs hoger dan jongens en behalen allochtone leerlingen gunstiger resultaten dan autochtone (Netjes *et al.*, 2010). De bevindingen voor de samenhang met sociaaleconomische achtergrond lopen uiteen. Op basis van gegevens uit het COOL-cohort komen Ledoux *et al.* (2010) tot de conclusie dat het opleidingsniveau van de ouders geen noemenswaardige effecten laat zien: er blijkt sprake te zijn van een klein effect op burgerschapskennis, maar niet op de andere componenten van burgerschap. De analyse van burgerschapscompetenties van derdeklassers in het voortgezet onderwijs van Netjes *et al.* (2010) wijst wel op een effect: leerlingen uit gezinnen met hoger opgeleide ouders scoren hoger dan leerlingen uit

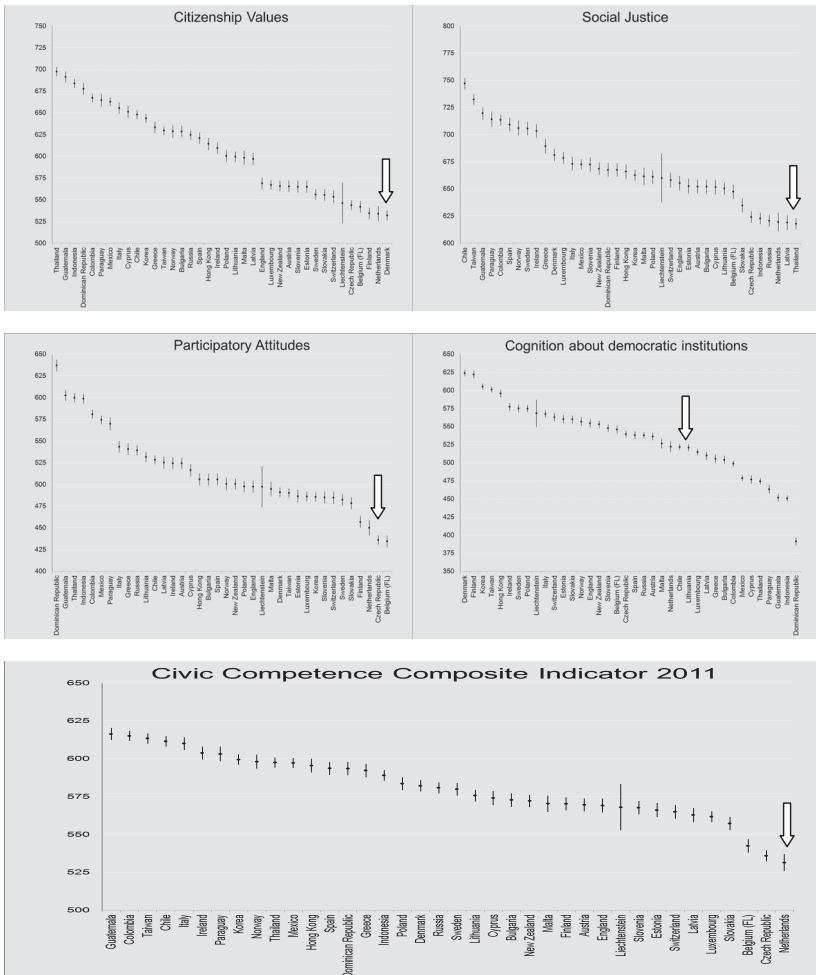
lager opgeleide gezinnen. De studie van Maslowski *et al.* (2010) rapporteert geen effecten van de hoogste opleiding van de vader of moeder op burgerschapskennis, maar wel een samenhang met cultureel kapitaal.⁵² Uit internationaal onderzoek komt eveneens een samenhang tussen sociale herkomst (zowel geïndiceerd door beroeps- als opleidingsniveau) en burgerschapskennis naar voren (Schulz *et al.*, 2010; *cf.* Amadeo *et al.*, 2002).

Aan de maat?

In een recent onderzoek naar burgerschapskennis door het Cito oordelen deskundigen dat het kennisniveau van leerlingen in groep acht van de basisschool bij lange na niet voldoet aan de verwachtingen (Van Weerden *et al.*, 2010; Wagenaar *et al.*, 2011).⁵³ Het niveau ‘voldoende’ geeft aan welke kennis in het licht van de kerndoelen op dit terrein verwacht zou mogen worden, waarbij het Cito verwacht dat dit niveau voor driekwart van de leerlingen haalbaar zou moeten zijn. Daarnaast wordt het niveau ‘minimum’ onderscheiden, dat tevens de ondergrens aangeeft die voor vrijwel alle leerlingen binnen bereik zou moeten liggen. De resultaten wijzen echter uit dat één op vijf leerlingen dat minimale niveau niet behaalt. Het percentage leerlingen dat ‘voldoende’ scoort, ligt tussen de 30 en 40%. Leerlingen uit lagere sociaaleconomische milieus scoren vaker lager dan andere leerlingen (Wagenaar *et al.*, 2011).⁵⁴

Ook in het voortgezet onderwijs roept het (voorlopige) beeld vragen op. In 2009 nam Nederland deel aan het internationale ICCS-onderzoek (Kerr *et al.*, 2010).⁵⁵ Dit onderzoek onderscheidt drie beheersingsniveaus en een groep die onder het minimale niveau scoort. Dat laatste is het geval voor zo’n 15% van de Nederlandse leerlingen.⁵⁶ De omvang van de twee laagste niveaugroepen samen is in Nederland, in vergelijking met andere Europese landen, groot.⁵⁷ Vergelijking van de gemiddelde burgerschapskennis maakt duidelijk dat relatief laag en onder het internationaal gemiddelde wordt gescoord (Maslowski *et al.*, 2010).⁵⁸ In verreweg de meeste Europese landen behalen leerlingen betere resultaten, met de hoogste scores in Denemarken en Finland. Het kennisniveau van Nederlandse leerlingen bevindt zich in de buurt van dat in landen als Spanje, Oostenrijk en Malta (European Commission, 2011).⁵⁹ Wanneer het gaat om houdingen ten opzichte van Europa scoren Nederlandse scholieren eveneens lager dan het Europees gemiddelde, hoewel de kennis over Europa iets boven dat gemiddelde ligt (European Commission, 2011). In vergelijkend perspectief zijn de resultaten dus aan de lage kant. Dat blijkt nog te meer uit onlangs gepubliceerde vergelijkingen, waar nieuw ontwikkelde indicatoren worden gebruikt (zie figuur 1); hierin zijn meerdere gegevens samengevoegd en is Nederland onderin de verdeling te vinden (Hoskins *et al.*, 2012).⁶⁰

Figuur 1 Gemiddelde schaalscores (met betrouwbaarheidsintervallen) burgerschapscompetenties per land, ICCS (bron: Hoskins et al., 2012)



Noot: Voor gemiddelde en betrouwbaarheidsintervallen voor Nederland, zie pijl. Betreft schaalscores leerlingen voortgezet onderwijs gebaseerd op herberekening Hoskins et al. (2012) ICCS data 2009 (voor verdere informatie over schaalconstructie, zie Hoskins et al.).

Normering

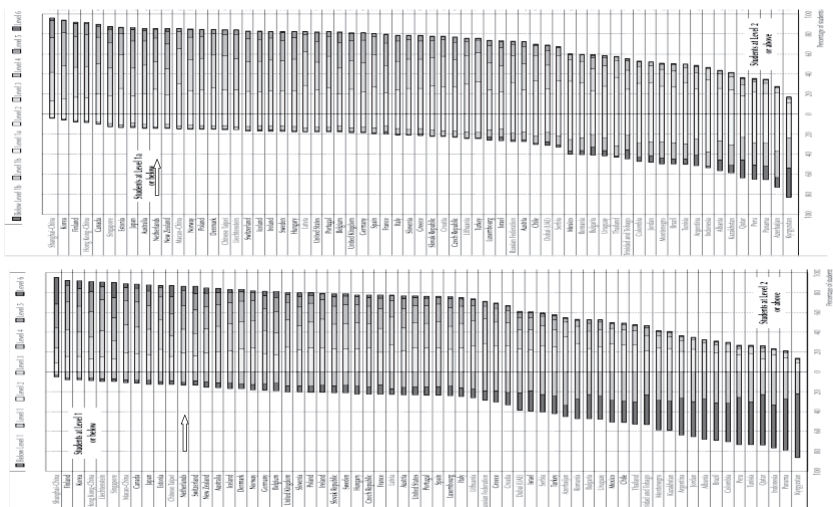
Omdat een absolute maatstaf die kan aangeven wat het minimaal gewenste niveau is voorlopig ontbreekt, is het niet gemakkelijk om te beoordelen of het niveau zoals uit deze studies naar voren komt, nu wel of niet tot tevredenheid kan stemmen. Het zou immers denkbaar zijn dat de normen die de deskundigen in de verschillende studies hebben geformuleerd, niet realistisch zijn. Dat maakt het de moeite waard te investeren in verder onderzoek gericht op het bepalen van een absoluut, minimaal kennisniveau op basis van functioneel-inhoudelijke overwegingen in combinatie met maatschappelijke opvattingen daarover.

Dat betekent niet dat ondertussen niets te zeggen valt. Wanneer de resultaten van internationale vergelijking – zoals voor het cognitieve kerncurriculum regelmatig wordt bepleit – worden opgevat als indicatie van het belang van verbetering, lijken ook de in internationale vergelijking achterblijvende burgerschapscompetenties aanleiding te geven om aandacht te schenken aan de kwaliteit en resultaten van het Nederlandse onderwijs op dit terrein.⁶¹

Soms hebben internationale vergelijkingen veel impact, bijvoorbeeld in onderwijsbeleid. Dat is onder meer het geval voor de PISA-onderzoeken naar de prestaties in het voortgezet onderwijs voor rekenen en taal. In vergelijking met andere landen zijn de resultaten van leerlingen in Nederland naar verhouding gunstig. Mede op basis van deze gegevens zijn onderwijswetenschappers van mening dat het Nederlandse onderwijs, voor wat betreft de kwalificatiefunctie, van hoge kwaliteit is (zie bijvoorbeeld Scheerens, 2012). Wel was in de laatst beschikbare PISA-onderzoeken (2009) sprake van een relatief dalende positie en lijkt in het midden en aan de bovenkant van de verdeling van de leerprestaties van Nederlandse leerlingen groei mogelijk te zijn (Van der Steeg *et al.*, 2011). Bezorgdheid over de Nederlandse schoolprestaties was in 2011 een belangrijke reden voor het kabinet om actieplannen op te stellen, gericht op verbetering van de onderwijsprestaties van het basis- en voortgezet onderwijs.⁶² Cognitieve prestaties zijn van grote betekenis, en daarom is er veel te zeggen voor verbetering van de competenties in het funderend onderwijs.

Als de resultaten van Nederlandse leerlingen zoals samengevat in de figuren 1 en 2 naast elkaar worden gelegd, dringt de vraag zich op of de sociale opbrengsten van onderwijs niet een hogere plaats op de agenda zouden moeten hebben. Ook als niet direct aan actieplannen of bètaplatforms wordt gedacht, lijkt het goed daarbij eveneens de vraag te betrekken naar de facilitering van onderwijs- en instrumentontwikkeling en de productie van kennis over onderwijs-effectiviteit op het sociale domein.

Figuur 2 Niveau vaardigheidsscores voor lezen (boven) en wiskunde (onder) per land, PISA (bron: OECD, 2010d)



Noot: Voor percentage leerlingen per prestatieniveau voor Nederland, zie pijl. Landen geordend naar afnemend percentage leerlingen voortgezet onderwijs per niveaugroep 2, 3, 4, 5 en 6 (voor verdere informatie over vergelijkende prestatietmeting, zie OECD (2010d)).

4 Ordeningsmodel

Sociale opbrengsten doen zich dus voor in allerlei vormen, op verschillende niveaus en in uiteenlopende maatschappelijke domeinen. Voor een deel van de sociale opbrengsten zoals die in het voorgaande zijn weergegeven, gaat het om intentionele, nagestreefde resultaten. Gedeeltelijk betreft het ook neveneffecten. Opbrengsten in die categorie zijn geen expliciet doel, maar vormen extra baten als gevolg van het volgen van onderwijs.

Om systematisch over sociale opbrengsten te kunnen nadenken, is een nadere ordening van belang, zodat de verschillende typen opbrengsten van elkaar onderscheiden kunnen worden. Dat voorkomt spraakverwarring en maakt inzichtelijk waar de verbindingen liggen. Met zo'n kader wordt een samenhangende beschrijving mogelijk, kunnen onderliggende mechanismen worden onderzocht, kan de stand van zaken worden geëvalueerd, en worden aangrijpingspunten voor verbetering zichtbaar.

Om de verschillende typen sociale opbrengsten te ordenen, bieden de doelen en functies van onderwijs een goed vertrekpunt.

Veelal worden drie groepen doelen onderscheiden: bijdragen aan persoonsvorming, bijdragen aan maatschappelijke en culturele vorming, voorbereiding op beroepsuitoefening en deelname aan de arbeidsmarkt (MOW, 1989).⁶³ Naast beoogde en als zodanig geëxpliciteerde doelen worden ook meer impliciete doelen nagestreefd. Hierboven kwam al naar voren dat rekening gehouden moet worden met onbedoelde – en mogelijk zelfs ongewenste – gevolgen van onderwijs. Daarom is het zinvol niet alleen de nagestreefde, al dan niet geformaliseerde doelen van onderwijs als uitgangspunt te nemen, maar eveneens de effecten die aan onderwijs kunnen worden toegeschreven. Daarmee staan dus de functies van onderwijs – dat wat onderwijs uitricht voor individu en samenleving – centraal.

Een gangbare invalshoek is het onderscheid tussen kwalificatie en integratie als de primaire functies van onderwijs (Peschar & Wesselingh, 1995; Droogleever Fortuijn, 2003). Kwalificatie richt zich op de verwerving van mogelijkheden voor een zelfstandig bestaan, met name door voorbereiding op de arbeidsmarkt, en sociale integratie verwijst naar de cultuuroverdracht die nodig is om met succes aan de samenleving te kunnen deelnemen. Zowel kwalificatie als integratie zijn onderdeel van een algemener proces van persoonsvorming, bestaande uit identiteitsontwikkeling en brede individuele ontplooiing. Daarbij is sprake van tweerichtingsverkeer, waarbij vorming ook de ontwikkeling tot een autonoom individu omvat en de wijze waarop deze zich wil verhouden tot de dominante cultuur.⁶⁴

De kwalificatiefunctie verwijst naar de kwalificaties die leerlingen opdoen, met cognitieve competenties als belangrijk bestanddeel daarvan.⁶⁵ De verwerving van competenties hangt tevens af van de differentiërende werking van onderwijs, die bepaalt welke kwalificaties leerlingen ter verwerving worden aangeboden. De integratiefunctie van onderwijs betreft de bijdrage die onderwijs levert aan de overdracht van cultuur. De integratie in groep en samenleving is nauw verbonden met de mate waarin identificatie tot stand komt met algemeen gedeelde waarden en normen, als voorwaarde voor maatschappelijke continuïteit en samenhang. Het verwerven van sociale competenties is daarvan een belangrijk onderdeel. De eerdergenoemde omschrijving van sociale competenties als het vermogen om uiteenlopende rollen te vervullen, kan daarmee verder worden gepreciseerd: het omvat niet alleen een handelingsdimensie maar heeft eveneens een normatieve component – hoe de dingen behoren te zijn. Het blijvend succesvol vervullen van rollen veronderstelt acceptatie van de rolstructuur en internalisering van het voorgeschreven rolgedrag.

Sociale opbrengsten

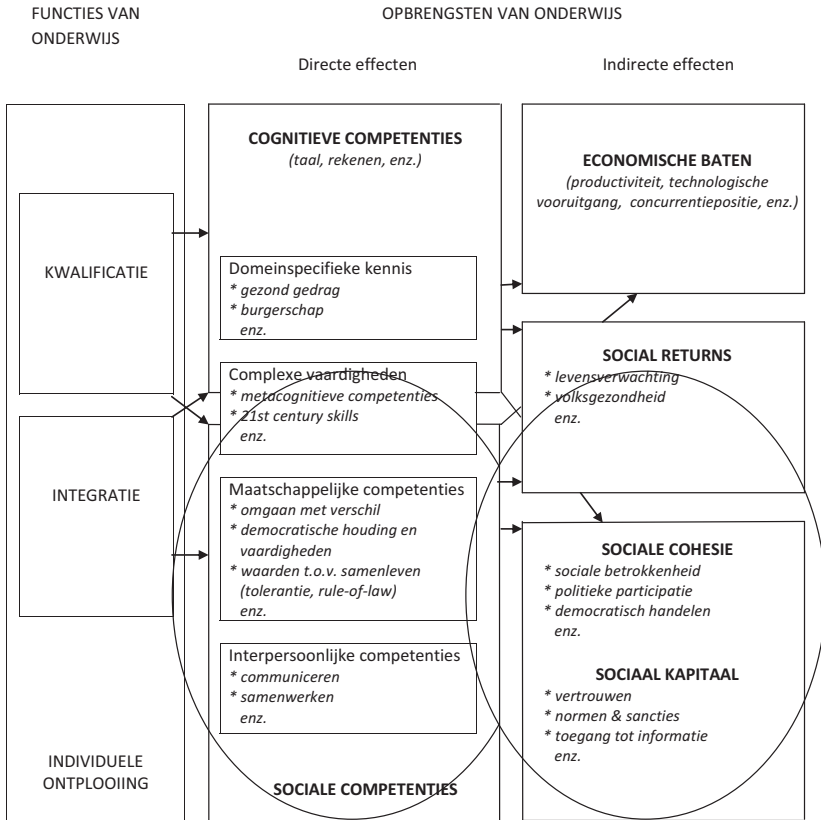
De kwalificatiefunctie van de school is dus in belangrijke mate gericht op de overdracht van cognitieve competenties zoals algemene cognitieve vaardigheden als taal en rekenen, en meer complexe vaardigheden zoals metacognitieve competenties. Verder is er de domeinspecifieke kennis, bijvoorbeeld over gezond gedrag.

Via de effecten van onderwijs op de verwerving van cognitieve competenties komen de eerdergenoemde *social returns* van onderwijs tot stand: verwerving van cognitieve kwalificaties leidt, behalve tot individuele en collectieve economische baten, ook tot sociale baten zoals op het terrein van veiligheid en gezondheid. Onderwijsprestaties zijn bovendien van belang via de samenhang met sociaal kapitaal en sociale en politieke participatie.

Voor vervulling van de integratiefunctie spelen, naast cognitieve competenties, sociale competenties een belangrijke rol in het kunnen onderhouden van vruchtbare relaties met anderen en in deelname aan de samenleving. Onderwijs draagt bij aan de verwerving van interpersoonlijke en maatschappelijke competenties, als directe individuele sociale opbrengsten van onderwijs. Naast directe effecten heeft de bijdrage van onderwijs aan sociale competenties ook indirecte effecten, op individueel en collectief niveau. Dan gaat het om de al genoemde opbrengsten op het terrein van samenleving, burgerschap en democratie, in de vorm van sociale cohesie en sociaal kapitaal. De onderscheiden categorieën sociale opbrengsten van onderwijs zijn samengevat in het ordeningsmodel in schema 1.

Sociale opbrengsten van onderwijs kunnen worden omschreven als de individuele en collectieve baten van het volgen van onderwijs voor het intermenselijk verkeer in de niet-economische sferen van het leven. Het gaat daarbij om directe opbrengsten in de vorm van, via het onderwijs verworven, competenties en om indirecte opbrengsten door het effect op andere terreinen. Sociale opbrengsten bestaan in de gedaante van individueel verworven kenmerken (zoals kennis en vaardigheden) en effecten op individueel niveau (bijvoorbeeld deelname aan politieke activiteiten). Sociale opbrengsten bestaan tevens op collectief niveau, als uitkomst van individuele houdingen en gedragingen (bijvoorbeeld effectieve sociale normen). In het verdere betoog gaat het om de primaire sociale opbrengsten van onderwijs, te weten de directe effecten in de vorm van sociale competenties, en de indirecte effecten in de verschillende vormen van sociaal kapitaal, sociale participatie en maatschappelijke binding.

Schema 1 Sociale opbrengsten van onderwijs



Vanuit beschrijvend perspectief roept het model verscheidene vragen op, zoals naar de verdeling over groepen, het dalen of stijgen in de tijd, en de positie in landenvergelijkend perspectief. Voor een goed inzicht in de mate waarin onderwijs de socialisatiefunctie realiseert, vraagt vooral de samenhang tussen de indicatoren op de verschillende niveaus aandacht. In hoeverre dragen sociale en maatschappelijke competenties bij aan succesvolle loopbanen en in hoeverre dragen ze bij aan sociale samenhang en het sociaal kapitaal in de samenleving?

Intermezzo: soft skills?

Soms wordt onderscheid gemaakt tussen zogenaamde ‘harde’ en ‘zachte’ opbrengsten van onderwijs. Tegenover wat dan ‘soft skills’ worden genoemd, staan de harde baten van onderwijs, zoals cognitieve prestaties, inkomen en productiviteit. Nu hoeft niet te worden ontkend dat sociale opbrengsten, zoals maatschappelijke betrokkenheid of burgerschap, vaak lastig te meten zijn, maar de voorgaande schets maakt duidelijk dat de sociale opbrengsten van onderwijs niet anders dan substantieel genoemd kunnen worden. Het onderscheiden van ‘zachte’ en ‘harde’ opbrengsten miskent het belang en de impact die beide hebben. Daar is ook voor sociale opbrengsten weinig ‘softs’ aan. We kunnen de aanduiding ‘soft skills’ dus maar beter uit het begrippenapparaat schrappen – dat leidt maar tot misverstanden.

III De bijdrage van onderwijs

1 *Correlatie en causatie*

De ter afsluiting van de vorige paragraaf genoemde vragen wijzen erop dat bij de weging van al deze gegevens over de sociale opbrengsten het onderscheid tussen correlatie en causatie niet kan worden gemist. Dat onderwijs samenhangt met een keur aan wenselijke uitkomsten, betekent niet dat onderwijs daarvan de oorzaak is. Hoewel het aannemelijk maken van causaliteit vaak niet eenvoudig is, bestaat er onder onderzoekers een redelijke consensus dat onderwijs niet alleen correleert met, maar tevens leidt tot hogere productiviteit en economische groei, tot een geringer beroep op sociale voorzieningen, tot een betere gezondheid, tot minder criminaliteit, en dergelijke (zie bijvoorbeeld Ashenfelter *et al.*, 1999; Lochner, 2011).

Dat neemt het belang van de vraag welke mechanismen het verband tussen onderwijs en sociale opbrengsten verklaren echter niet weg.⁶⁶ Kennis daarover is onmisbaar om te begrijpen hoe effecten tot stand komen en om inzicht te krijgen in de wijze waarop onderwijs daarop van invloed is. Ook vanuit beleidsperspectief is dat een relevant uitgangspunt. Kennis is nodig voor een zinvolle kosten-batenanalyse en laat tevens zien waar mogelijkheden voor succes-

volle interventie liggen. Om optimalisering mogelijk te maken, is inzicht in de mechanismen nodig. Daarnaast is deze overweging vanuit onderwijs bezien van groot belang: het helpt voorkomen dat scholen worden opgezadeld met de opdracht bij te dragen aan het oplossen van maatschappelijke problemen, terwijl niet duidelijk is in hoeverre die verwachting realistisch is. Een beroep op de school zou dus gepaard moeten gaan met kennis over wáár onderwijs van betekenis kan zijn (en waar minder, of niet) en hóe die bijdrage gerealiseerd kan worden.

Vanuit het oogpunt van doelmatigheid is het zinvol de bijdrage van de school te richten op velden die gevoelig zijn voor beïnvloeding door onderwijs én die op de lange duur bijdragen aan sociale baten op collectief niveau. De vraag is dus wat de invloedssfeer van de school is. Daarbij vragen drie aspecten aandacht: welke disposities bevorderen sociaal gedrag, in hoeverre zijn deze voldoende stabiel om het zinvol te maken daarin door onderwijs te investeren, en in hoeverre levert schoolse socialisering ten opzichte van andere *socializing agents* een voldoende ‘unieke’ bijdrage om zo’n investering te laten renderen (Dijkstra *et al.*, 2004; 2010)? Voor het beantwoorden van deze vragen is het van belang gedragstheorieën (zoals rond prosociaal gedrag en de productie van normen) te verbinden aan inzichten uit onderzoek naar schooleffectiviteit op het sociale domein.

2 *Effecten van onderwijs*

Over de bijdrage die binnen het bereik van scholen ligt, is nog weinig kennis beschikbaar (vgl. Dijkstra *et al.*, 2004; 2010). Zoals vermeld is dergelijke kennis nodig om een doordachte inzet van onderwijs mogelijk te maken. Zo is het van belang inzicht te hebben in de domeinen waar scholen het meeste invloed zouden kunnen hebben, en in de onderwijsvormen die daarvoor effectief zijn. Die vragen winnen nog aan betekenis als wordt bedacht dat voorlopig onduidelijk is welke resultaten nu wel en niet van scholen verwacht mogen worden.

Anekdotisch bewijs en studies naar goede voorbeelden wijzen erop dat scholen inderdaad de sociale competenties van leerlingen kunnen beïnvloeden.⁶⁷ Een illustratie daarvan geeft bijvoorbeeld de Scholenpanels Burger-schap, een alliantie van scholen, universiteiten en andere instellingen waarin de afgelopen jaren is gewerkt aan ontwikkelwerk en evaluatieonderzoek naar burgerschapsonderwijs (Peschar *et al.*, 2010). De uitkomst van een meting van de burgerschapscompetenties van de leerlingen was voor een van de deelnemende scholen reden om in haar onderwijs meer dan voorheen aandacht te besteden aan tolerantie en opvattingen ten opzichte van migranten. Een twee jaar later herhaalde meting van burgerschapscompetenties liet vervolgens een

verbetering van die houding zien, hetgeen erop wijst dat de inzet van de school tot resultaten had geleid. Daar kunnen we overigens nog weinig uit concluderen, want er waren evenzeer scholen waar dergelijke veranderingen niet zijn opgetreden, of waarin sprake was van achteruitgang (cf. Dekkers *et al.*, 2010).

Een voorbeeld uit het basisonderwijs is het op veel scholen gebruikte programma ‘Democratisch Burgerschap’ dat deel uitmaakt van het omvangrijker programma ‘De Vreedzame School’. Hoewel nog alleen de eerste evaluatie-resultaten beschikbaar zijn, wijzen die uit dat leerkrachten een positief effect bespeuren op onder meer het sociaal-emotionele klimaat in de klas en het gedrag van leerlingen in het omgaan met conflicten en democratisch handelen. Een andere manier om inzicht in de effecten te krijgen, is het meten van de competenties van leerlingen. De resultaten daarvan komen binnenkort beschikbaar (Verhoeven *et al.*, 2011).⁶⁸

Beide voorbeelden illustreren de vragen waar het om gaat. We zouden willen weten of er een verband bestaat tussen het op de school gegeven onderwijs en de veranderende competenties van leerlingen, de mate waarin die effecten zich uitstrekken en of ze blijvend zijn. En in hoeverre scholen in die effecten verschillen: is de ene school effectiever dan de ander, en wat verklaart dan die verschillen? Dergelijke vragen laten zich nog niet goed beantwoorden: het beschikbare onderzoek is beperkt en gebaseerd op een beperkte maar uiteenlopende range aan variabelen, wat leidt tot een diffuus beeld. Zo lijkt de sterkte van schooleffecten bescheiden te zijn (cf. Knuver, 1993; Hofman *et al.*, 1999; Opdenakker & Van Damme, 2000; Van Landeghem *et al.*, 2002), maar er zijn tevens aanwijzingen voor het bestaan van bredere, blijvende effecten van inspanningen gericht op beïnvloeding van sociale competenties. De hierna genoemde voorbeelden illustreren het diffuse en beperkte beeld zoals dat momenteel uit onderzoek naar voren komt.

In een robuust opgezet onderzoek dat in de afgelopen jaren in Engeland werd uitgevoerd, zijn op circa 700 scholen gedurende meerdere jaren de competenties van elf- tot achttienjarigen op het (breed opgevatte) terrein van *civics* gevolgd. Het eindrapport van dat onderzoek illustreert dat scholen van betekenis kunnen zijn, maar eveneens dat die invloed niet in een enkel mechanisme valt aan te wijzen (Keating *et al.*, 2010). Zo komt naar voren dat de maatschappelijke en politieke participatie van de leerlingen toenam, maar ook dat er een verharding optrad in de houding ten opzichte van migranten en vluchtelingen, en dat de betrokkenheid bij de gemeenschap afnam. Dat zou een effect van leeftijd kunnen zijn, maar tegelijkertijd laat de studie zien dat verschillen in het onderwijsaanbod dat de leerlingen volgden tot verschil in uitkomsten leidt. De resultaten voor de invloed van de school zijn dan ook wisselend: enerzijds zijn de effecten bescheiden en worden die na verloop kleiner, anderzijds beha-

len leerlingen op scholen die meer tijd aan burgerschapsonderwijs besteden en de resultaten toetsen, betere resultaten (Keating *et al.*, 2010; 2011).⁶⁹

Verschillen tussen scholen

Nu kunnen die resultaten niet zonder meer worden overgezet naar Nederland, maar ze maken duidelijk dat er meer inzicht nodig is, zoals ook blijkt uit andere studies naar de mate waarin scholen in hun effect verschillen. Dat is een belangrijk gegeven: immers, als er weinig verschillen zouden zijn, of die verschillen dermate klein zijn dat ze niet met voldoende zekerheid gemeten kunnen worden, is de vraag of het zinvol is de sociale opbrengsten van scholen in kaart te brengen (*cf.* Bosker, 2012). Ook op dit terrein geldt dat de rol van scholen relatief bescheiden is als we die vergelijken met de effecten veroorzaakt door verschillen in de kenmerken van leerlingen. De invloed van de school verklaart zo'n 10 tot 20% van de prestaties van leerlingen, zo weten we uit onderzoek naar de effectiviteit van scholen op het cognitieve domein (Scheerens & Bosker, 1997). Aan dat bescheiden percentage moeten overigens geen onjuiste conclusies worden verbonden: anders dan het geval is voor kenmerken van leerlingen (zoals cognitieve begaafdheid) geldt dat het onderwijs op scholen wel veranderd kan worden. Belangrijk is bovendien het totale effect dat van schoolverbetering kan uitgaan (dat zich uitstrekt over grote aantallen leerlingen). Denk bijvoorbeeld aan het eerdergenoemde effect van onderwijsdeelname op latere maatschappelijke uitkomsten.

Dat leren binnen en buiten de school plaatsvindt, is zeker op het sociale domein een belangrijk gegeven en impliceert dat de uitkomsten van onderwijs mede afhankelijk zijn van factoren buiten de school. Het bepalen van het netto, aan de school toe te schrijven effect is dus belangrijk, maar tevens complex. Mogelijke benaderingen zijn schoolgemiddelde modellen, cohortvergelijkingen of – bij voorkeur – toegevoegde waarde of leerwinstmodellen. Meer basale oplossingen zijn *benchmark*-vergelijkingen of, – als het bepalen van opbrengsten niet tot de mogelijkheden behoort – evaluatie van aanbod- en proceskenmerken (Bosker, 2012; Janssens & Dijkstra, 2012).⁷⁰

Onderzoekers van het Cito (Kuhlemeier *et al.*, 2012) publiceerden een verkennend onderzoek naar de sociale competenties van leerlingen in groep acht van de basisschool. Daarin wordt onder meer aandacht besteed aan de verschillen tussen ruim 130 klassen wat betreft de gemiddelde burgerschapscompetenties van de leerlingen in die klassen. Hoewel de verschillen, als rekening wordt gehouden met meetonbetrouwbaarheid, over het algemeen niet heel groot zijn, blijkt het wel van belang te zijn in welke klas je zit en laten de analyses significante verschillen zien tussen gemiddelde scores van klassen aan

de onderkant en bovenin de verdeling.⁷¹ De mate waarin dergelijke verschillen optreden, varieert.

Omdat verschillen ook veroorzaakt kunnen worden door factoren die niet met de school te maken hebben, is het van belang daar bij het vaststellen van schooleffecten zo goed mogelijk rekening mee te houden. Analyses gebaseerd op gegevens van Nederlandse leerlingen waarin dat het geval is, leidden tot uiteenlopende bevindingen. Zo vonden Netjes *et al.* (2010) geen algemene significante schooleffecten op burgerschapscompetenties in het voortgezet onderwijs, maar zijn op scholen die hier meer aandacht aan geven, de verschillen in burgerschap van leerlingen uit hoger en lager opgeleide gezinnen kleiner dan op scholen die minder aandacht geven aan burgerschap. Dat zou erop kunnen wijzen dat scholen in staat zijn verschillen tussen leerlingen te verkleinen. Ten Dam *et al.* (2011a) rapporteren verschillen tussen klassen in het basisonderwijs, die enigszins verklaard kunnen worden door aspecten van algemene schoolkwaliteit en de kenmerken van het burgerschapsonderwijs.

Onderzoek op basis van internationale data laat eveneens significante verschillen tussen klassen in het voortgezet onderwijs zien (Isac *et al.*, 2011; Schulz *et al.*, 2010). De op de ICCS-gegevens gebaseerde analyses van Schulz *et al.* wijzen erop dat het effect van scholen op de burgerschapskennis van de leerlingen tussen landen aanzienlijk in sterkte kan verschillen. Gemiddeld ligt 28% van de variantie tussen scholen en 72% tussen leerlingen (Schulz *et al.*, 2010: 231). De door de beschikbare variabelen verklaarde variantie bedraagt 15% voor factoren in de schoolcontext (zoals de samenstelling van de leerlingenpopulatie) en 5% door inhoudelijke kenmerken van de school (zoals klasklimaat). Om die verschillen tussen de landen te verklaren, is meer onderzoek nodig, maar vermoedelijk speelt daarbij eveneens de samenstelling van de leerlingenpopulatie een rol. In Nederland, waar die verschillen door het gedifferentieerde schoolsysteem kleiner zijn, kunnen na controle voor schooltype dan geringere effecten worden verwacht.⁷²

Effectief onderwijs

Op basis van longitudinaal onderzoek en overzichtsstudies naar de bijdrage van schoolprogramma's gericht op de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden blijkt dat deze een positief effect hebben op onder meer prosociaal gedrag en schoolprestaties (zie voor overzichten onder meer Solomon *et al.*, 2001; Catalano *et al.*, 2004; Zins *et al.*, 2004; Green *et al.*, 2005; Overveld & Louwe, 2005; Huston & Ripke, 2006; Diekstra & Gravesteyn, 2008; Wigelsworth, 2010).⁷³ Uit de al genoemde meta-analyse van Durlak *et al.* (2011) komt naar voren dat dergelijke programma's niet alleen leiden tot een significante

verbetering van sociale en emotionele vaardigheden, maar ook van sociale houdingen en gedrag.⁷⁴

Eveneens geeft onderzoek naar de kenmerken van effectief onderwijs met betrekking tot burgerschap en morele vorming een beeld van de bijdrage die scholen leveren (zie bijvoorbeeld Amado *et al.*, 2002; Kerr *et al.*, 2007). Uit reviews van internationaal onderzoek komen onder meer de kwaliteit van de pedagogische relatie, het aanbieden van relevante leersituaties en een democratische, op participatie gerichte school- en klascultuur als effectieve factoren naar voren. De gerapporteerde effectgroottes lijken, afhankelijk van de onderzochte variabele, voorslansnog bescheiden te zijn (Geboers *et al.*, 2012; *cf.* Schuitema *et al.*, 2008).⁷⁵ Recent onderzoek van het Cito naar sociale competenties in groep acht van de basisschool laat nauwelijks relaties zien tussen de samenstelling van het onderwijsaanbod (zoals de mate van differentiatie, werkvormen of planmatig leren) en uitkomsten op het sociale domein (Kuhlemeijer *et al.*, 2012).

Een aandachtspunt is verder in hoeverre schooleffectiviteit op het cognitieve domein samengaat met gunstige sociale opbrengsten. Hoewel er aanwijzingen zijn voor een relatie tussen effectiviteit op beide velden, wijzen andere studies op uiteenlopende effectiviteit en lijkt de samenhang tussen maten voor cognitieve en sociale opbrengsten gering te zijn (zie bijvoorbeeld Knuver, 1993; Gray, 2004; Van der Wal, 2004; Van der Wal & Waslander, 2007). In hoeverre sprake is van gemeenschappelijke factoren die beide domeinen ten goede komen, is evenmin duidelijk.

Duurzame effecten?

Een belangrijke kwestie als het om de invloed van onderwijs gaat, is ten slotte de duurzaamheid van effecten. Zijn sociale opbrengsten van onderwijs stabiel, of tenminste voor langere tijd blijvend? Daarover kan nog weinig met zekerheid worden gezegd. De meta-analyse van Durlak *et al.* (2011) van onderwijsprogramma's gericht op sociale vaardigheden wijst op blijvende effecten op prosociaal gedrag. Ook ander onderzoek wijst in die richting.

Een illustratie daarvan is de klassiek geworden *Bennington study* van Theodore Newcomb naar de vorming en ontwikkeling van sociaal-culturele oriëntaties tijdens de levensloop. Newcomb (1943) startte in de jaren veertig van de vorige eeuw een onderzoek naar de houdingen van leerlingen op het *college* waar hij als docent werkte. Gesticht in 1932, was *Bennington College* een meisjesschool voor studenten van conservatieve, welgestelde huize dat zich kenmerkte door een liberale atmosfeer en experimenteel curriculum. Het onderzoek laat zien dat de opvattingen van leerlingen tot in de vroege volwassenheid

veranderlijk waren, om zich vervolgens te stabiliseren en in de verdere levensloop aanwezig te blijven. De invloed van de school bleek uit de verschuiving van de conservatieve opvattingen waarmee de leerlingen de school binnenkwamen. De liberale sociaal-culturele oriëntaties waarmee de vrouwen de school verlieten, bleken een kwart eeuw later nog weinig veranderd te zijn (Newcomb *et al.*, 1967). In 1984, vijftig jaar na de eerste meting, waren die effecten nog altijd duidelijk zichtbaar. Alwin *et al.* (1991) die het cohort in 1984 nogmaals onderzocht, concludeerde dat circa 60% van de variatie in de oriëntaties van de *Bennington Women* na vijftig jaar verklaard kon worden uit de oriëntaties waarmee de leerlingen destijds de school hadden verlaten. Alwin en zijn collega's kwamen dan ook tot de slotsom dat attitudes gedurende de adolescentieperiode beïnvloedbaar zijn, om in de late adolescentie stabiel te worden en dat daarna min of meer blijven.

In een onderzoek op basis van vier longitudinaal onderzochte leeftjidscohorten in verschillende fasen van de levensloop in Nederland simuleerden Dijkstra *et al.* (2004) het levensloopperspectief. De gecombineerde gegevens van kinderen, adolescenten en een *midlife*-cohort laten zien dat het tot op zekere hoogte mogelijk is maatschappelijke oriëntaties en participatie te verklaren uit de houdingen en schoolprestaties in eerdere fasen van de levensloop. Hoewel het ontrafelen van levensloop-, generatie- en periode-effecten niet altijd eenvoudig is, ondersteunen beide studies de hypothese dat onderwijs van substantiële invloed kan zijn op de houdingen en gedragingen van mensen gedurende hun verdere leven.

Stelsel

Een goed inzicht in het tot stand komen van de sociale opbrengsten van onderwijs vraagt eveneens oog voor stelselkenmerken. Over de invloed van stelselkenmerken op de kwalificatiefunctie van onderwijs is relatief veel kennis beschikbaar, maar voor het effect op het niet-cognitieve domein was tot voor kort weinig aandacht. Met name de mate van externe differentiatie en beroepsgeoriënteerdheid, alsook de mate van centralisatie en de inrichting van sturingsmechanismen (zie hierna), lijken van invloed te zijn op het socialiserend vermogen van onderwijs (Van de Werfhorst, 2009; Netjes *et al.*, 2010). Onderzoek maakt duidelijk dat sterk differentiërende stelsels de verschillen in sociale opbrengsten vergroten. Niet alleen is er verschil in de maatschappelijke participatie van leerlingen uit beroepsgerichte en algemene sectoren van onderwijs, ook blijken deze verschillen groter te zijn in landen met een sterker beroepsgeoriënteerd onderwijs. Leerlingen uit het beroepsonderwijs tonen – zo komt uit internationale data naar voren – lagere burgerschapsscores (Van de Werfhorst,

2007). Uit onderzoek naar de kenmerken van onderwijs komt naar voren dat het aanbod tussen sectoren verschilt, in hogere schooltypen gericht is op kritisch denken en in lagere op de ontwikkeling van sociale vaardigheden (Ten Dam & Volman, 2003).⁷⁶

Onderwijssystemen, zo kwam al ter sprake, vervullen meerdere functies: kwalificatie en integratie, evenals differentiatie en allocatie. Die functies laten zien dat onderwijs uiteenlopende rollen vervult, die niet altijd in dezelfde richting sturen. Het selecteren van leerlingen kan doelmatig zijn voor een efficiënte organisatie van onderwijs en toeleiding naar de arbeidsmarkt, maar kan het aanbrengen van gedeelde waarden en sociale binding bemoeilijken (Van de Werfhorst, 2011). Het is dus de vraag hoe dit samenstel van functies de realisering van de socialisatiefunctie beïnvloedt. Met name de mogelijkheden om een optimum te vinden en de analyse van neveneffecten zijn dan belangrijke aandachtspunten.

Een benadering van de uiteenlopende functies van onderwijs vestigt er nog eens de aandacht op dat het niet alleen gaat om het niveau van de sociale opbrengsten van onderwijs, maar de verdeling over groepen in de samenleving eveneens van belang is. De veronderstelling achter investeren in bijvoorbeeld burgerschapsonderwijs is dat meer of beter onderwijs, via versterking van de competenties van leerlingen, leidt tot versterking van sociale cohesie. Maar evenzo is denkbaar dat een algemene bevordering van burgerschap, bijvoorbeeld onder invloed van externe differentiatie, leidt tot vergroting van verschillen in burgerschapscompetenties. Fungeren ook sociale opbrengsten als positioneel goed?⁷⁷ Meer inzicht in de uitwerking van socialiseringsmechanismen, zowel op het niveau als de spreiding, is dus van belang.

IV Aspecten van sturing

Stelselkenmerken hebben effect op opbrengsten en de verdeling daarvan, en zijn eveneens van betekenis via de sturing van onderwijs waarin, behalve financiering, de mate van regulering en de inrichting van het verantwoordingsstelsel een rol spelen. Regulering is van invloed op bijvoorbeeld de inrichting van het curriculum of kwalificatie-eisen voor docenten, en komt in de kern tot uitdrukking in de autonomie van de school om beslissingen te nemen over inhoud en inrichting, en de randvoorwaarden die daarbij van belang zijn. Naarmate de autonomie beperkter is en beslissingen genomen worden op hogere niveaus is sprake van een sterkere centralisatie.

Over de samenhang tussen centralisatie en sociale opbrengsten is weinig bekend. Het lijkt aannemelijk dat autonomie leidt tot een grotere variatie tus-

sen scholen wat betreft de inrichting van het onderwijsleerproces, maar in hoeverre dat leidt tot verschillen in de kwaliteit van onderwijs en doorwerkt in de uitkomsten, is niet duidelijk. Hetzelfde kan gezegd worden van standaardisatie van het aanbod via aanbodvoorschriften of het specificeren van te bereiken uitkomsten. Zo verschillen landen in de mate waarin de leerinhoud, het onderwijsleerproces en de evaluatie centraal zijn vastgelegd (Eurydice, 2005; 2012; Ministry of Education, Culture and Science, 2004), maar de kennis over het effect daarvan op de uitkomsten is gering.

1 *Evaluatie en sturing*

De inrichting van de kwalificatie- en evaluatiestructuur vormt een centraal element van sturing. Belangrijke kenmerken zijn of, in welke mate en op welke wijze van evaluatie en toetsing sprake is, en in hoeverre daarvoor centrale eisen zijn vastgelegd. Immers, ook voor sociale opbrengsten is aannemelijk dat het feitelijke aanbod en de inspanningen van leerlingen zich mede, of zelfs vooral, richten naar de wijze waarop het resultaat wordt vastgesteld.⁷⁸ Evenzo is aannemelijk dat naarmate sociale opbrengsten een duidelijker plaats innemen in de kwalificatiestructuur, de status stijgt en de positie in het curriculum (en daarmee: de allocatie van tijd en middelen) sterker wordt. Afhankelijk van de mate waarin deze relaties zich voordoen, kan worden verwacht dat centralisatie effect heeft op de invulling en kwaliteit van onderwijs op het sociale domein.

Evaluatie

De ontwikkeling van mogelijkheden om de opbrengsten van de socialiseringsfunctie van onderwijs zichtbaar te maken, vraagt nog veel aandacht. Het beschikbare instrumentarium richtte zich tot voor kort vooral op de intra- en interpersoonlijke dimensie, en spitste zich vaak toe op diagnostische of wetenschappelijke toepassing (cf. Ten Dam *et al.*, 2003).⁷⁹ Instrumenten voor gebruik op grotere schaal en gericht op meting van maatschappelijke en burgerschapscompetenties beginnen vooral de laatste jaren beschikbaar te komen, als resultaat van internationaal en nationaal ontwikkelwerk.⁸⁰ Die instrumenten zijn verwant aan de aanpak die ook wordt ingezet voor het meten van cognitieve competenties, met gebruikmaking van bijvoorbeeld vignet- en multiple-choice toetsing. Gegeven de aard van de competenties op het sociale domein is het van belang verder onderzoek te doen naar betrouwbare, valide en efficiënte methoden die inzicht geven in leerresultaten, met inbegrip van mogelijkheden voor andere vormen van toetsing.⁸¹

Het zichtbaar maken van de resultaten van leren op het sociale domein is aan de orde op drie niveaus: leerling, school en stelsel. Een optimaal leerproces veronderstelt een efficiënt systeem van formatieve evaluatie, die tijdig relevante informatie geeft over de voortgang van dat leerproces. Op het niveau van de school biedt summatieve evaluatie enerzijds informatie over de doelmatigheid van de inrichting van het onderwijs (is dat toereikend om de beoogde doelen te realiseren?) en is evaluatie anderzijds van belang voor de beoordeling van de kwaliteit van de school. Bij dat laatste gaat het om verantwoording met het oog op doelmatige besteding van publieke middelen en het vaststellen van de mate waarin wordt voldaan aan wettelijke eisen en maatschappelijke verwachtingen, maar ook om het zichtbaar maken van resultaten vanwege het civiele effect. Evaluatie is daarnaast nodig om de resultaten op stelselniveau te bepalen. Inzicht in de aard, het niveau en de verdeling van sociale opbrengsten is een belangrijke kennisbron voor sturing door beleid.⁸² Dat vraagt kennis van bruikbare indicatoren, die op kostenefficiënte manier verkregen kunnen worden. Die indicatoren zouden betrekking moeten hebben op de verschillende typen sociale opbrengsten, zoals die hiervoor zijn onderscheiden, en inzicht moeten geven in de resultaten van de verschillende onderdelen van het systeem, de ontwikkeling in de tijd en de relatieve positie ten opzichte van andere landen.⁸³

In hoeverre de verschillende functies van evaluatie zinvol gecombineerd kunnen worden, dient nader onderzocht te worden. Een belangrijk gegeven bij kwaliteitsbepaling is de functie die de evaluatie vervult. De te verzamelen gegevens en de wijze waarop die worden bewerkt en geïnterpreteerd, en daarmee de mogelijke implicaties van het beschikbaar komen van evaluatieve kennis, variëren al naar gelang het doel waarvoor evaluatie wordt ingezet, de doelgroep die de informatie gebruikt en de rol die de informatie zal spelen (*cf.* Dijkstra *et al.*, 2001; Janssens & Dijkstra, 2012).⁸⁴

Sturing

Kennis van sociale opbrengsten en de wijze waarop die tot stand komen, is dus van belang voor een optimale inrichting van de sturingsmechanismen, zodanig dat collectieve middelen doelmatig worden ingezet en de opbrengsten gemaximaliseerd. Van belang is dan de vraag hoe evaluatie en verantwoording van invloed zijn op de sociale opbrengsten van onderwijs.

Om die vraag te kunnen beantwoorden, is op verschillende niveaus inzicht nodig in de werking van de betreffende interventiemechanismen en de wijze waarop deze op elkaar ingrijpen (*cf.* Leeuw, 2008). De mechanismen op schoolniveau, zoals met betrekking tot handelingstheoretische kennis over de

determinanten van pro sociaal gedrag, staan daarbij centraal. Deze dienen gekoppeld te worden aan kennis van effectieve schoolkenmerken, de bepaling van standaarden⁸⁵ en de resultaten van summatieve en formatieve evaluatie. Ook conditionele kenmerken⁸⁶ zijn van belang. In de schil daaromheen gaat het om de mechanismen die leiden tot gedragsverandering op het niveau van de school, zodanig dat de factoren die leiden tot schoolverbetering worden beïnvloed. Vragen die daarbij van belang zijn, betreffen de werking van horizontale en verticale verantwoording, de condities waaronder de verschillende modellen effectief zijn (zoals transparantie en transactiekosten) en de beperkende factoren waarmee rekening gehouden moet worden (zoals de voorlopig beperkte kennis over effectieve schoolkenmerken of de unieke bijdrage van de school). Verder spelen de kenmerken van het verantwoordingssysteem in relatie tot andere elementen van het sturingssysteem een rol, zoals de verhouding tussen autonomie en toezicht, keuzevrijheid of de publieke beschikbaarheid van informatie over de kwaliteit van scholen op het sociale domein (zoals informatie over het schoolklimaat en sociale veiligheid op een school).⁸⁷

2 *Taak overheid*

Wanneer het gaat om evaluatie en verantwoording als instrumenten die worden ingezet voor sturing kan het gedeeltelijk normatieve karakter van de onderwijsopbrengsten op het sociale domein niet buiten beschouwing blijven. Daarbij moet onderscheid gemaakt worden tussen stelsels met een hoge mate van autonomie bij het bepalen van onderwijsinhouden, zoals voor Nederland het geval is, en meer gecentraliseerde systemen met centraal vormgegeven curricula of gespecificeerde doelen. De vraag naar het vaststellen van opbrengsten op het sociale domein gaat niet alleen over methodologische en functionele aspecten, maar ook over de rol van en ruimte voor normatieve variatie bij evaluatie en verantwoording.

Dat is een fundamentele vraag. Wanneer we terugkeren naar de in het begin genoemde kernvragen die over onderwijs gesteld kunnen worden – welke taken dient onderwijs te vervullen, en doet het dat naar tevredenheid? – en die betrekken op de sociale taak van onderwijs, is duidelijk dat de vraag naar de kwaliteit pas aan de orde is als aan onderwijs een sociale taak wordt toebedeeld. Daar kunnen we in het licht van het voorgaande kort over zijn. Die vraag kent twee antwoorden: ‘Ja, onderwijs heeft sociale taken’, of: ‘Nee, maar in de praktijk blijkt onderwijs niettemin belangrijke sociale functies te vervullen.’ Het wordt ingewikkelder wanneer we de vraag toespitsen op de verantwoordelijkheid van de overheid daarbij: zou de overheid zich met die taak moeten bemoeien?⁸⁸ Het antwoord op die vraag zal kort gezegd⁸⁹ positief zijn

voor wie van opvatting is dat sociale opbrengsten a) behalve een individueel ook een maatschappelijk belang vertegenwoordigen, en b) niet voortgebracht kunnen worden door ‘de markt’ alleen, maar tevens (in meer of mindere mate) door de overheid. Het is echter vooral een politieke vraag, en wetenschappers doen er goed aan die grens in acht te nemen,⁹⁰ zeker voor wat betreft de normatieve aspecten van de vragen waarover het hier gaat. Waaraan wetenschap wel kan bijdragen, is het inzichtelijk maken van de rollen die onderwijs kan spelen en de effecten die dat kan hebben. Dat gaat overigens verder dan het produceren van ‘technocratische kennis’ over hoe dingen werken. Bijvoorbeeld: niet alleen het vaststellen van wat leerlingen leren en bepalen hoe dat op een doelmatige manier kan gebeuren is van belang, maar ook de vraag waarom we bepaalde inhouden belangrijk vinden en welke functie die vervullen, doet ertoe. De inhoud en inrichting van onderwijs, zo laat de onderwijs-sociologie zien, staan niet op zichzelf maar zijn onderdeel van een systeem dat maatschappelijke verhoudingen reproduceert.

Functionele afwegingen

Voor wat betreft de rol van de overheid bij de sociale functie van onderwijs en de resultaten daarvan, kan op een aantal overwegingen worden gewezen. Zo spelen, naast normatieve, ook functionele afwegingen een rol. Vanuit die invalshoek bezien, formuleert Leune (1997) enkele algemene richtlijnen die een bruikbaar vertrekpunt bieden.⁹¹ Zo ligt het voor de hand te letten op taken waarvoor de school nodig is, omdat die elders niet of moeilijk geleerd zouden kunnen worden, en op de effectiviteit van de bijdrage van de school, in de zin dat de school de gevraagde bijdrage ook kán leveren.⁹² Daarnaast is het maatschappelijk belang van de taak een overweging bij het bepalen van de rol van de overheid, waarbij Leune expliciet wijst op de overdracht van waarden en normen als de normatieve basis van de samenleving, als essentieel onderdeel van het funderend onderwijs.⁹³

Daarmee wordt duidelijk op welke punten onderzoek aan deze afweging kan bijdragen, bijvoorbeeld door kennis te verschaffen over de relatie tussen onderwijs en het maatschappelijke belang of wat de school vermag. Over beide is hiervoor al het een en ander gezegd, waarbij naar voren kwam dat de beschikbare kennis veel hiaten vertoont. Dat neemt uiteraard niet weg dat in het cognitieve kerncurriculum en de overdracht van kennis en vaardigheden een primaire taak ligt van onderwijs, waarvan het belang niet voldoende kan worden benadrukt. Maar tevens wordt duidelijk dat opvoeding evenzeer een essentiële taak is, en daarvan ook niet kan worden losgemaakt. De vraag wordt dan hoe beide zich tot elkaar verhouden, elkaar kunnen versterken, of elkaar

mogelijk in de weg zouden kunnen zitten. Die vraag heeft zowel betrekking op de alledaagse onderwijspraktijk, als op de inherent spanningsvolle relatie tussen integreren en kwalificeren als centrale functies van onderwijs.

Zeker in op democratische beginselen gebaseerde samenlevingen kan een onderdeel van zo'n functionele afweging eveneens zijn het ontrafelen van de mechanismen die vreedzaam samenleven bevorderen of bedreigen, en het verkrijgen van inzicht in de rol die dergelijke kennis in het onderwijs kan spelen. Het gaat daarbij niet in de eerste plaats om morele noties,⁹⁴ maar de empirische vraag naar de relevante gedragsmechanismen, gekoppeld aan die of onderwijs daar effectief aan kan bijdragen. Ook in de context van de relatie tussen onderwijs en sociale cohesie past dus de vraag in hoeverre – zoals De Winter dat wel heeft genoemd – een 'democratisch-pedagogisch offensief' kan bijdragen aan bevordering van democratische principes en het tegengaan van kwaad. Democratie, zo benadrukt De Winter (2004), is kwetsbaar en blijft niet vanzelf bestaan, maar vraagt gerichte socialisatie, met opvoeding en onderwijs als de belangrijkste instrumenten (De Winter, 2005; 2011).⁹⁵

Hoewel weinig opbeurend, is het leerzaam kennis te nemen van analyses van het kwaad – uitiem, georganiseerd en bewust kwaad, zoals in de vorm van de genocide in de jaren veertig van de vorige eeuw of, nog niet eens twintig jaar geleden, in Afrika en ook op ons continent. Het werk van Arendt (1951), Oppenheimer (1996), Waller (2007) en anderen⁹⁶ vestigt aandacht op steeds terugkerende elementen in de wordingsgeschiedenis van kwaad, waaronder sociale fragmentatie, sociale en morele uitsluiting, en dehumanisering. En hoewel niet de indruk gewekt moet worden dat de sociale dimensie van onderwijs hier hét elixer vormt – de morele tekorten in de maatschappij kunnen niet worden opgelost door de school (WRR, 2003)⁹⁷ –, is het belangrijk dat we ons realiseren dat de antagonisten van de bouwstenen van het kwaad liggen op het terrein waarop ook de opvoedende taak van onderwijs zich richt. Vorming raakt de morele aspecten daarvan en onderwijs kan kennis van de sociaalpsychologische regelmatigheden voor jongeren zichtbaar maken: hoe verlopen die processen en wat is acceptabel – 'wat zou jij doen'?⁹⁸

Taak overheid

Wanneer we terugkeren naar de rol die het onderwijs kan spelen en de effecten die daarvan uitgaan, komt ook de vraag naar de plaats van het onderwijstoezicht in het vizier. Als het uitgangspunt is dat onderwijs een algemeen belang vertegenwoordigt en dat de overheid de taak heeft de kwaliteit van onderwijs te waarborgen, is er geen fundamentele reden om de ene opdracht aan het onderwijs daarvan wel onderdeel te laten zijn (kwalificatie), maar de andere

niet (integratie), zolang er recht wordt gedaan aan het eigensoortige van beide. Belangrijke overwegingen daarbij zijn dat het in een democratische samenleving niet aan de overheid is burgers voor te schrijven wat ze moeten denken of doen,⁹⁹ alsook of een rol voor de overheid nodig is om te realiseren wat anders niet, of tegen hogere kosten, bereikt zou kunnen worden.

Het grondwetsartikel over de vrijheid van onderwijs is dan het uitgangspunt. Dat komt er kort gezegd op neer dat de overheid enerzijds zorg draagt voor het waarborgen van een minimale kwaliteit en anderzijds in beginsel niet treedt in de vrijheid van het bijzonder onderwijs invulling te geven aan godsdienstige of levensbeschouwelijke uitgangspunten, en in de toekomst wellicht tevens pedagogische visies.¹⁰⁰ Met betrekking tot het waarborgen van kwaliteit wijst de Onderwijsraad (2010, 2012a) erop dat leerplicht een zeker leerrecht verschaft, hetgeen inhoudt dat de overheid minimale garanties geeft voor de basiskwaliteit van onderwijs.¹⁰¹ Ook het sociale grondrecht op onderwijs speelt dus een rol. Hoewel de onderwijsvrijheid dus niet onbegrensd is en de overheid een taak heeft, is terughoudendheid daarbij het uitgangspunt. Het stellen van kwaliteitseisen (of preciezer: eisen van deugdelijkheid) is alleen aan de orde als daarvoor een evidente noodzaak bestaat en als dergelijke eisen passen binnen de vrijheid van richting en inrichting (Onderwijsraad, 2012a).¹⁰²

Een primaire afweging is dan het belang dat met sociale opbrengsten van onderwijs is gemoeid. Daarover is in het voorgaande al het een en ander gezegd. In verband met de wenselijkheid van overheidsvoorschriften en het toezicht daarop, werk ik één aspect daarvan nog wat verder uit. De rechtsstaat en de democratie bieden een garantie voor pluriformiteit en individuele vrijheid, maar bestaan niet vanzelf, zo kwam naar voren. De democratische rechtsstaat legt tevens verplichtingen op, namelijk om de waarden (en het handelingsvermogen) die de rechtsstaat en democratie mogelijk maken, in stand te houden. De WRR wees er enkele jaren geleden op dat het bewaken daarvan een primaire taak van de overheid is, opdat de samenleving ook in de toekomst haar open karakter zal behouden. Het bevorderen van een publieke moraal is daarvan onderdeel. De WRR merkt daarbij op dat, hoewel de overheid terughoudend dient te zijn ten aanzien van religieuze en morele overtuigingen, dat voor de publieke moraal en de manieren om 'op vreedzame en fatsoenlijke wijze met elkaar te willen en kunnen omgaan' anders ligt (WRR, 2003: 265).¹⁰³ Evenals de Onderwijsraad (2003) verbindt de WRR (2003) daaraan een pleidooi voor een algemene burgerschapsopdracht voor het onderwijs. Zoals ik op een andere plaats heb uitgewerkt, brengt dit, juist waar het gaat om onderwijsvrijheid om ruimte te geven aan minderheidsovertuigingen, een verantwoordelijkheid met zich mee voor onderwijsrichtingen die bij uitstek van die vrijheid gebruikmaken (Dijkstra, 2005). Hoewel voor een aanzienlijk deel van het

Nederlandse scholensysteem geldt dat de aanvankelijke primaire functie van religieuze socialisering veel aan betekenis heeft verloren (Dijkstra *et al.*, 1997), geldt voor een kleinere groep scholen dat de ruimte die de onderwijsvrijheid daarvoor geeft, nadrukkelijk wordt gebruikt om de eigen, van meerderheidsopvattingen afwijkende, levensvisie in het onderwijs vorm te geven. Zeker scholen die een beroep doen op de mogelijkheden van het bestel om pluraliteit mogelijk te maken, zijn eraan gehouden de spelregels die deze pluraliteit mogelijk maken, te bevorderen. Dat betekent concreet dat van scholen die de onderwijsvrijheid benutten om hun eigenheid in het onderwijs vorm te geven, gevraagd mag worden bij te dragen aan de overdracht van waarden die een plurale samenleving mogelijk maken.

Waarden

Met de bevordering van waarden en vermogens die de democratie en rechtstaat schragen, is dus een groot algemeen belang gediend. Ook de wetgever blijkt van oordeel te zijn dat er voldoende belang bestaat om op het terrein van de sociale en maatschappelijke rol van onderwijs richtinggevend en grenzenstellend op te treden, zoals kan worden afgeleid uit de invoering van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap enkele jaren geleden.¹⁰⁴ Ook het voornemen tot aanpassing van de kerndoelen rond seksuele diversiteit,¹⁰⁵ alsmede de in het verleden geformuleerde kerndoelen rond sociale en maatschappelijke doelen, laten zien dat de overheid – ondanks de afkeer van staatspedagogiek – zich bij het garanderen van minimale kwaliteit, op het normatieve domein begeeft. Dat is niet onbegrijpelijk: het onderwijs is immers sterk waardegeladen (*cf.* WRR, 2003; Bronneman-Helmers, 2011).¹⁰⁶ De overheid staat daarin evenmin alleen.¹⁰⁷ Onderzoek laat zien dat, wanneer het gaat om de bevordering van democratische waarden of burgerschap, burgers dat niet alleen belangrijk vinden, maar daar eveneens een taak voor de overheid in zien. Evenzo blijkt uit onderzoek dat schoolbesturen, schoolleiders en leraren dit beschouwen als een belangrijke taak voor scholen.¹⁰⁸

Bovendien tonen de Nederlanders zich bezorgd als het om sociale samenhang en burgerschap gaat. Uit het laatst verschenen kwartaalrapport van het Continu Onderzoek Burgerperspectieven van het SCP, dat betrekking heeft op de situatie aan het begin van dit jaar, blijkt dat ‘de manier waarop we in Nederland samenleven en normen en waarden’ het meest genoemde maatschappelijk probleem is. 22% van de Nederlanders noemt dit als het grootste probleem op dit moment in ons land, vóór inkomen en economie (16%), politiek en bestuur (12%), en veiligheid (10%) en gezondheidszorg (8%). ‘Dat de mensen in Nederland verdraagzamer zijn en zich socialer gedragen’ staat sinds

2007 in de top drie van de belangrijkste maatschappelijke vraagstukken op een lijst van ruim zestig problemen (Dekker *et al.*, 2012). Ook vinden veel mensen dat de normen en waarden achteruitgaan: driekwart van de respondenten vindt dat het ‘duidelijk’ of ‘iets meer de verkeerde kant’ opgaat (Dekker & Den Ridder, 2011).¹⁰⁹

Wat de waarden zijn waarop de zorg van de overheid zich zou moeten richten, is de afgelopen jaren veel besproken. Publieke waarden zijn kort gezegd duurzame opvattingen over wat in de samenleving al dan niet als nastrevenswaardig wordt beschouwd (*cf.* Rutgers, 2011). Er zijn veel waarden te onderscheiden, die bovendien uiteenlopende betekenissen kunnen dragen.¹¹⁰ De vraag naar wat de kernwaarden zijn die de steun van de overheid verdienen, valt tot op zekere hoogte samen met die naar wat verstaan moet worden onder burgerschap. Ook voor burgerschap zijn meerdere concepties uitgewerkt, die samenhangen met het verschil in opvatting over het ‘goede’ leven en hoe dat bereikt kan worden. Dat wordt al direct duidelijk aan wie een historisch perspectief kiest. Zo typeert Van Dixhoorn (2005) de burger in een schets van het zeventiende-eeuwse burgerschap in de Nederlandse republiek als ‘een man, gereformeerd, welvarend, (meestal) stedeling, honkvas’.¹¹¹ Zoals al naar voren is gekomen, speelde twee eeuwen later natievorming een belangrijke rol, en wordt de moderne Nederlander (onder verwijzing naar hedonisme en familiale waarden) getypeerd als een ‘levensgenieter en burgerman’.¹¹² In de discussies over modern burgerschap, zoals we die met name sinds de jaren negentig voeren, kunnen onder meer liberale, communitaristische en republikeinse opvattingen worden onderscheiden. Ik ga daar nu aan voorbij en wil hier slechts wijzen op het neorepublikeinse burgerschapsperspectief waarin, gezien het gegeven van maatschappelijke pluriformiteit en het verschil in opvattingen over wat burgerschap zou moeten zijn, de ruimte voor de burger om zelf zijn rol te definiëren centraal staat (WRR, 1992a; Van Gunsteren, 1998).¹¹³ Het gaat, zoals we al eerder zagen, dus vooral om waarden die diversiteit mogelijk maken.

Daarmee is overigens nog niets gezegd over wat de waarden zijn die binnen de plurale samenleving opgeld doen. Onder meer onderzoek naar wat mensen kenmerken van goede burgers vinden, geeft daarin inzicht. In dergelijk onderzoek worden uiteenlopende kenmerken voorgelegd, waarvan de ondervraagde kan aangeven wat hij of zij belangrijke capaciteiten vindt die bij een goed burger behoren. Onderzoek onder Nederlanders laat zien dat bijna een kwart vindt dat het naleven van wetten belangrijk of heel belangrijk is, maar onafhankelijke oordeelsvorming (42%) en gaan stemmen (36%) scoren in Nederland het hoogst als belangrijke kenmerken. Uit vergelijking van deze gegevens met andere Europese landen trekt het SCP de conclusie dat Nederland geen opvallende positie inneemt waar het gaat om de volgorde van de kenmerken

die men verwacht van goede burgers (Dekker, 2005). De resultaten van dit type onderzoek worden enigszins beïnvloed door de keuzes die aan de respondenten worden voorgehouden. Als mensen geheel open vragen krijgen voorgelegd over wat goede burgers volgens hen zijn, blijken politieke aspecten maar weinig te worden genoemd. Goed burgerschap wordt dan omschreven in termen van sociale betrokkenheid en een goede onderlinge omgang in het menselijk verkeer, en het je houden aan regels (Dekker, 2005). Dergelijke beelden passen goed bij de uitkomsten van onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs, waaruit blijkt dat schoolleiders het bevorderen van sociale vaardigheden, het leren van omgangsregels en basiswaarden als de voornaamste doelen zien van onderwijs dat gericht is op sociale en maatschappelijke competenties (Inspectie van het Onderwijs, 2010). Het is aan scholen om, binnen de grenzen van wet- en regelgeving, hierin keuzes te maken, die passen bij de visie en doelgroep van de school en de sociale context waarin de school opereert.

3 *Effecten van toezicht*

Hoewel voor een bespreking van de rol van onderwijstoezicht op het sociale domein nog slechts beperkt gegevens beschikbaar zijn, bestaat wel inzicht in het functioneren van het overheidstoezicht op de onderwijskundige kwaliteit van scholen (Dijkstra & Janssens, 2012). De vraag die dan voor de hand ligt, is in hoeverre te verwachten valt dat de werking en effecten op het sociale domein zullen afwijken van het toezicht zoals dat in de afgelopen decennia voor de kwalificatiefunctie van onderwijs vorm heeft gekregen.

Aan toezicht worden meerdere functies toegeschreven (Janssens, 2005; Mertens, 2011). Eén daarvan is toezicht als tegenkracht, als externe prikkel tot activering en verbetering. Dat is met name van belang in situaties waarin andere mechanismen, zoals de werking van de markt, geen of onvoldoende krachtige signalen geven dat aanpassing nodig is. Handhaving is daarvan niet noodzakelijk een onderdeel; stimulerend toezicht kan die functie eveneens vervullen en een belangrijke bijdrage leveren.¹⁴ Handhaving is niettemin een specifieke (en zeker door burgers geapprecieerde) vorm daarvan: optreden als tekorten dreigen of zich problemen voordoen. Het geven van feedback, door terugkoppeling van informatie over het functioneren vanuit het algemene systeem, is eveneens een vorm van toezicht: evaluatie van de kwaliteit van een school in vergelijking met hoe anderen het doen. Toezicht draagt dan bij aan schoolverbetering, door het verbinden van de evaluatie van de stand van zaken op een school aan kennis over hoe andere scholen in vergelijkbare situaties opereren. Toezicht bevordert verder de naleving van in beleid en wetgeving vastgelegde regels en normen, en speelt een belangrijke rol bij de verantwoording van in-

stellingen waar het gaat om het realiseren van verwachte opbrengsten en de besteding van publieke middelen. Belangrijk is ten slotte de informerende rol van toezicht: het geeft minister, parlement en publiek inzicht in het functioneren van de sector, die op basis daarvan kunnen handelen.¹¹⁵

Een van de vragen waarop het onderzoeksprogramma van de leerstoel zich richt, is of de effectiviteit en effecten op het sociale domein afwijken van wat daarover bekend is uit het toezicht op het cognitieve kerncurriculum. In de afgelopen jaren is meer inzicht ontstaan in de effecten en neveneffecten van onderwijstoezicht. Onderzoek laat zien dat toezicht effectief kan zijn, bijvoorbeeld door verbetering van schoolprestaties of andere kenmerken van de kwaliteit van een school. Toezicht kan dus een belangrijke bijdrage leveren aan schoolverbetering (Matthews & Sammons, 2004; Janssens, 2005; Ehren, 2006, 2010; Luginbuhl *et al.*, 2007; Corporaal & Van den Broek d'Obrenan, 2012). Dat impliceert dat vooralsnog ook van toezicht op het sociale domein invloed verwacht mag worden.

Daarnaast moet rekening worden gehouden met neveneffecten, waarvan *teaching to the test* in dit verband vooreerst de meest relevante lijkt (*cf.* Janssens, 2005). De vraag is hoe rekening gehouden kan worden met het mechanisme dat, met name als sprake is van *high stakes*-evaluatie, de school zich zal richten op wat wordt getoetst.¹¹⁶ Ook hierbij is de vraag of er aanleiding is te veronderstellen dat de effecten en remedies voor de sociale opbrengsten van onderwijs anders zullen zijn dan de voor- en nadelen op het cognitieve domein. Een interessante observatie is dan dat *teaching to the test* twee kanten heeft. Zo is er de mogelijkheid dat, afhankelijk van de vorm waarin verantwoording wordt afgelegd, de inspanningen van de school zich daarop gaan richten.¹¹⁷ Om dergelijke niet-bedoelde effecten tegen te gaan, is evaluatie die voldoende breed is opgezet een vaak voorgestelde oplossing. Dat brengt ons bij de andere overweging: door de toetsing af te stemmen op de verschillende doelen die van belang zijn, kan ongewenste versmalling van het onderwijs worden voorkomen. Voor het inspectietoezicht op de cognitieve opbrengsten wordt dan wel gewezen op de wenselijkheid van een bredere evaluatie, waarin ook aandacht wordt geschonken aan andere domeinen, zoals cultuureducatie of burgerschapsvorming (zie bijvoorbeeld Bosker, 2012). Aandacht voor kwaliteit op het sociale domein draagt dus bij aan het verkrijgen van een evenwichtiger beeld van de kwaliteit van een school. Dat maakt het wenselijk om bij publieke informatie over de kwaliteit van onderwijs een brede aanpak te volgen, waarbij rekening wordt gehouden met de doelen waarvoor de informatie nodig is (Dijkstra *et al.*, 2001; Karsten *et al.*, 2004).

Het is van belang die onderzoekslijn voort te zetten en tevens onderzoek te doen naar de mogelijkheden en beperkingen van het meten van sociale op-

brengrsten voor verschillende doelen, zoals het informeren van onderwijsgebruikers en verantwoording tegenover de omgeving en overheid. Met name schoolverbetering is een belangrijke invalshoek.

V Afsluiting en dankwoord

Dames en heren, ik moet gaan afronden. Soms wordt een openbare les afgesloten met een uitgebreid overzicht van allerlei projecten die onderweg zijn, of zullen starten. Daar hoeft u vandaag niet bang voor te zijn. Maar tegelijkertijd zal het u duidelijk geworden zijn waarop ik mij in de komende jaren zal richten. Kort gezegd gaat het om de volgende vragen:

- Hoe kunnen sociale opbrengsten van onderwijs worden gemeten, welke indicatoren hebben we nodig om daarvan een beeld te geven, en hoe bereiken we dat die ook gebruikt kunnen worden voor schoolverbetering?
- Welke bijdrage kan, gegeven alle factoren die op de verschillende niveaus een rol spelen, van scholen worden verwacht?
- Wat is de optimale inrichting van sturing en verantwoording om daaraan bij te dragen, in het bijzonder via onderwijstoezicht?

Hiermee ben ik aan het einde gekomen van mijn rede. Alvorens af te sluiten, zijn er een aantal personen en instanties aan wie ik mijn dank wil uitspreken.

In de eerste plaats wil ik het College van Bestuur van de Universiteit van Amsterdam, het bestuur van de Faculteit Maatschappij- en Gedragwetenschappen, en het Curatorium van de leerstoel danken voor mijn benoeming en het vertrouwen dat daaruit spreekt. Het is een prachtige leerstoel, binnen een prachtige afdeling, aan een prachtige universiteit. Ook wil ik de leiding van de Inspectie van het Onderwijs danken voor de medewerking en steun bij de realisering van deze bijzondere leerstoel. De combinatie van de leerstoel met mijn werk bij de onderwijsinspectie is een win-winsituatie.

In de tweede plaats wil ik mijn collega's en oud-collega's in academia danken voor de samenwerking in de afgelopen jaren. Dat heeft tot mooie dingen geleid. Het is een waar genoegen terug te zijn aan de universiteit, om daar nog veel moois aan toe te voegen. Ik zie uit naar de samenwerking met velen van jullie, hier in Amsterdam, in Groningen, en andere plaatsen in den lande. Die dank betreft ook de andere personen en organisaties waarmee het goed samenwerken is, zoals SLO, Cito, de directie Kennis van het ministerie van OCW en vele anderen.

Ik hecht eraan een enkele persoon met name te noemen.

Beste Geert: het is me niet gelukt te bedenken wanneer onze wegen zich voor het eerst hebben gekruist, maar het is alsof het nooit anders is geweest. Ik beschouw het als een voorrecht en groot genoeg met je samen te werken. Dat heeft de afgelopen jaren al tot de nodige resultaten geleid – en dat is nog maar het begin. Hartelijk dank voor je steun en betrokkenheid.

Beste Herman: jij bent de geestelijk vader en initiatiefnemer tot dit avontuur. Ik wil je daar zeer voor danken. Het is prettig en inspirerend met je samen te werken, ik ontleen daaraan veel plezier. Het AMCIS biedt een vruchtbare omgeving, en ik ben vast van plan ook vanuit deze leerstoel bij te dragen aan de bloei van het Speerpunt.

Beste Leon: het is een groot genoeg met je te kunnen werken. Een mens zou wensen dat dat nog vele jaren zou duren. Je steun voor het thema en de leerstoel, maar meer nog je vertrouwen, fijngevoeligheid en altijd constructieve opstelling, waardeer ik zeer. Dat ik mijn plek bij de inspectie gevonden heb, is mede aan jou te danken.

Beste Annette: ik weet dat je deze leerstoel een warm hart toedraagt en er trots op bent. Ik wil jou – en in jou de andere leden van de inspectieleiding – danken voor het vertrouwen dat je in me stelt. Ik beschouw het als een voorrecht deze stoel te mogen bezetten en zal mijn uiterste best doen dat tot een succes te maken, op een manier die ook de onderwijsinspectie ten goede komt. Het is me in ‘dat andere leven’ een waar genoeg aan de inspectie verbonden te zijn, en dat komt niet in de laatste plaats door de manier waarop jij daaraan leiding geeft.

Beste collega’s van Onderwijskunde en POWL: ik heb mij vanaf de eerste dag zeer welkom gevoeld bij onze afdeling. Dat is aan velen te danken, maar ik wil niet nalaten de naam van de voorzitter van afdeling, Thea Peetsma, te noemen en die van Selma Gordijn, die er beiden veel aan hebben bijgedragen dat ik me thuisvoel in Amsterdam.

Beste Femke, Monique, Sjoerd, Wiel en alle anderen die ik niet kan noemen: het is een eer en genoeg in jullie midden te mogen werken. Ik hoop nog veel van jullie te leren; ik zal me graag inzetten voor de bloei van de afdeling en verheug me op vele jaren van vruchtbare samenwerking.

Beste collega’s van de inspectie: ik stel jullie aanwezigheid vandaag bijzonder op prijs. Ik ken jullie als zeer betrokken bij het wel en wee van het onderwijs en de leerlingen op de scholen. Ik ben ervan overtuigd dat deze leerstoel ten goede zal komen aan jullie werk.

En dan natuurlijk de collega’s van het programma Sociale Cohesie. We werken samen aan een programma dat even boeiend als complex is, en we zijn al ver gekomen. Er staat ons nog het nodige te doen, maar met jullie deskundigheid, *commitment* en vriendschap heb ik daar alle vertrouwen in.

Beste Frans: het wel en wee van 'onze club' gaat ons beiden zeer aan het hart. We hebben voor de inspectie samen al de nodige klussen geklaard, en daar zijn we goed in. Toen ik negen jaar geleden bij de inspectie begon, kenden we elkaar niet, maar ik heb je grote kennis van het onderwijstoezicht snel leren waarderen. Ik wil je danken voor je vertrouwen en steun, en zie ernaar uit om, vanuit beide leerstoelen, invulling te geven aan onze plannen voor de komende periode.

Beste Inge: onze samenwerking wil ik graag continueren. Het is prettig met je te werken en ik heb veel waardering voor je daadkracht en energie. Onze ideeën passen goed bij elkaar en dat belooft nog veel.

Zowel in Amsterdam als Utrecht heb ik veel te danken aan de steun van collega's. Ik kan niet iedereen bij naam noemen, maar voor Janneke, Diana, Evelien, Frans, Hans en Santos moet een uitzondering worden gemaakt.

Velen van u kennen mij als onderwijssocioloog. Het is een eer te mogen werken in de traditie van onderwijssociologen als Jaap Dronkers, Wim Meijnen, Jules Peschar en Anton Wesselingh. Twee van hen waren eerder als hoogleraar aan deze universiteit verbonden, en samen met anderen hebben ze de onderwijssociologie een stevige plaats gegeven in het denken over onderwijs, ook als dat in de huidige organisatie aan Nederlandse universiteiten niet altijd direct zichtbaar is. De onderwijssociologie heeft zich de afgelopen decennia bewezen als een vruchtbare invalshoek, en die invalshoek kleurt mede mijn bijdragen, zowel voorheen, als nu hier in Amsterdam. Ik ben vast van plan om, samen met generatiegenoten, mijn bijdrage te leveren aan de voortzetting van een vruchtbare onderwijssociologie, in de overtuiging dat samenleving en beleid daar veel aan hebben.

Beste Jules: ik beschouw jou als mijn leermeester. We hadden goede jaren in Groningen en het is bijzonder prettig dat we onze samenwerking de laatste jaren weer konden oppakken. Ik bewonder je talent om problemen op te lossen, je betrokkenheid, diplomatie en integriteit; ik heb veel meer van je geleerd dan het doen van onderzoek. Dat ik hier vandaag sta, is mede daaraan te danken.

Ten slotte. Dat mijn ouders hier zijn, doet me groot genoegen. Jullie support duurt al een leven lang en de waarden die jullie me hebben meegegeven gaan meer dan een mensenleven mee. Ik ben jullie daar dankbaar voor.

De laatste woorden zijn voor de drie vrouwen die mijn leven kleur geven. Sandra en Harriët, jullie zijn geweldige meiden. Ik ben er trots op jullie vader te zijn. Marieke, wat wij hebben kan ik hier niet in woorden vatten, maar zonder jou zou het allemaal niet lukken. Het is een groot geluk met jou samen te leven – aan jou draag ik deze rede op.

Ik dank u allen hartelijk voor uw komst, en het geduld waarmee u mij heeft willen aanhoren.

Ik heb gezegd.

Verwijzingen

1. Zie artikel 2, Eerste Protocol van het Europese Verdrag tot Bescherming van de Rechten van de Mens en de Fundamentele Vrijheden (1950) en artikel 28 en 29 van het internationale Verdrag inzake de Rechten van het Kind (1989). Voor een beknopte bespreking van het recht op onderwijs in internationale verdragen, zie Zoontjens (2003).
2. In het schooljaar 2011/12 volgden ruim 3,7 miljoen mensen door de overheid bekostigd onderwijs. Dit aantal betreft de op 1 oktober 2011 ingeschreven onderwijsdeelnemers in po, vo, bve, hbo en wo. Uitgedrukt in voltijdbanen werken er in 2011 bijna 250.000 personeelsleden in de sectoren po, vo en bve, en gerekend over alle sectoren bijna 320.000 in totaal (MOCW, 2012).
3. In de Miljoenennota 2012 worden de totale uitgaven van de centrale overheid geraamd op 257,4 miljard euro. De post Onderwijs, Cultuur en Wetenschap vormt 12,04% daarvan (Miljoenennota 2012. Tweede Kamer der Staten-Generaal, vergaderjaar 2011-2012, 33 000, nr. 1). De uitgaven van het ministerie van OCW voor onderwijs (exclusief studiefinanciering, kinderopvang, cultuur, media, onderzoek en wetenschapsbeleid) bedroegen in het schooljaar 2011/12 ruim 26 miljard euro (MOCW, 2012).
4. De percentages variëren afhankelijk van de gevolgde berekeningswijze. In 2010 gaat het, uitgaande van de OESO-indicator Overheidsuitgaven aan onderwijs, om circa 5,9% van het bruto binnenlands product (CBS, 2011). De percentages fluctueren enigszins, maar liggen vanaf het jaar 2000 boven de 5,0% (CBS, 2011). Uitgedrukt als percentage van de totale overheidsuitgaven gaat het om circa 11,5% in 2010. De CBS-indicator Totaal uitgaven aan onderwijs wordt voor 2010 geschat op zo'n 6,6% van het BBP (CBS, 2011; CBS Statline. Onderwijsfinanciën; uitgaven aan onderwijs en CBS/OESO indicatoren, cijfers per 17 oktober 2011).
5. Het is ook niet voor het eerst dat – zoals nu onder de naam 'burgerschap' – een beroep wordt gedaan op het onderwijs voor versterking van binding in de samenleving. De eerste onderwijswetten (uit 1801, 1803 en 1806) gingen uit van de verwachting dat onderwijs zou bijdragen aan nationale eenheid en kinderen de rechten en plichten gericht op maatschappelijke samenhang – 'de duurzaamheid, het behoud en het geluk van het Vaderland' – zouden leren, zoals vaderlandsliefde, verdraagzaamheid en gezagsgetrouwheid (de bekende verwijzing naar onderwijs 'tot alle maatschappelijke en christelijke deugden' gaat terug op de wet van 1806). Hoewel naar invulling verschillend (zo was democratisering daarvan geen onderdeel en de opvoeding in deugden gericht op bevestiging van de standenmaatschappij) was bevordering van cohesie ook toen een belangrijk onderwijsdoel (Rietveld-van Wingerden *et al.*, 2003; cf. Boekholt & De Booy, 1987; Kruithof, 1990). Hoewel het accent in de loop van de 19^e eeuw – met de discussie over onderwijsvrijheid en de latere onderwijsverzuiling – zou verschuiven, wordt er wel op gewezen dat de ontwikkeling van de nationale identiteit en de verzuiling in Nederland deel uitmaakten van eenzelfde proces (Te Velde & Verhage, 1996).

6. Voor een beknopte illustratie van de invloed van technologische vooruitgang en toegenomen complexiteit van de gevraagde taken en competenties, zie bijvoorbeeld Levy (2010).
7. Adam Smith publiceerde in 1776 zijn als *The Wealth of Nations* bekend geworden studie naar economische ordening door het nastreven van eigenbelang, waarin wordt betoogd dat vrije markten leiden tot stijging van de productie en welvaart in een land.
8. De OECD (2001:10, 11) definieert *well-being* als ‘economic well-being but also [...] the enjoyment of civil liberties, relative freedom from crime, enjoyment of a clean environment and individual states of mental and physical health. [...] Human well-being [...] relates to individual and societal preferences regarding equality of opportunities, civil liberties, distribution of resources and opportunities for further learning.’
9. Het Programme for International Student Assessment (PISA), dat in 2000 van start ging, is opgebouwd uit driejaarlijkse metingen van onderwijsprestaties in een groot aantal landen, met periodiek wisselende accenten op wiskunde, de nationale taal en *science*. In de laatste ronde in 2009, waaraan ruim 60 landen deelnamen, stond *reading* centraal (OECD, 2010). Meer in het algemeen wordt ernaar gestreefd vast te stellen in hoeverre leerlingen beschikken over de kennis en vaardigheden die nodig zijn om met succes aan de samenleving te kunnen deelnemen. In dat verband schenkt de OECD tevens aandacht aan competenties die niet noodzakelijk een expliciete plaats innemen in het curriculum, maar wel van belang zijn om een constructieve rol als burger te kunnen spelen. In onderzoek blijken dergelijke cross-curriculaire competenties (zoals burgerschap, problemen oplossen, perceptie van eigen competenties en communicatieve vaardigheden) ook gemeten te kunnen worden (zie bijvoorbeeld Peschar & Waslander, 1997). Het oplossen van problemen is als een van de cross-curriculaire competenties opgenomen in de latere PISA-metingen (cf. OECD, 2004). Ook in Nederland zijn dergelijke competenties met succes gemeten (Van der Wal, 2004; cf. Peschar & Van der Wal, 2001).
10. Zie voor een illustratie daarvan bijvoorbeeld Robert Putnam in zijn bijdrage aan de bijeenkomst van de OECD onderwijsministers in 2004, over het belang van onderwijs voor sociaal kapitaal en sociale cohesie (R.D. Putnam, ‘Education, Diversity, Social Cohesion and “Social Capital”. Note for discussion’, Meeting of OECD Education Ministers, 18-19 March 2004, Dublin).
11. Onderzoek laat tevens zien dat verschillen in welzijn tussen landen op het niveau van de samenleving, zoals in de vorm van een effectieve overheid, afwezigheid van corruptie, politieke stabiliteit of het afleggen van verantwoording, samenhangen met de door burgers ervaren kwaliteit van leven (Veenhoven, 2009).
12. Het beknopte overzicht zoals hier gepresenteerd, is beperkt tot de sociale opbrengsten van onderwijs. Hoewel de baten op het economisch domein in het verdere betoog buiten beschouwing worden gelaten, is de economische waarde van onderwijs groot. Zo wordt becijferd dat een extra jaar onderwijsdeelname gerekend over de arbeidsloopbaan gemiddeld tot zo’n 10% meer loon oplevert, en een stijging van de onderwijsdeelname met één jaar tot (in een hoge schatting) ruim 1% meer economische groei per jaar (zie bijvoorbeeld Barro, 1997; Temple, 2001; Teulings & Van Rens, 2008). Landen die in internationaal vergelijkend onderzoek hoger sco-

- ren op cognitieve prestatietoetsen onderscheiden zich door een grotere economische groei: zo zijn er schattingen die laten zien dat een extra standaarddeviatie op de nationale toetsscore samengaat met gemiddeld 1 tot 2% meer groei (Hanusek & Woessman, 2007; 2010).
13. De financiële baten van het effect van verhoging van het gemiddelde onderwijsniveau met één jaar op de vermindering van criminaliteit wordt voor Nederland geschat op ruim 500 miljoen euro (Groot & Maassen van den Brink, 2007b).
 14. Een schatting voor Nederland (Groot & Maassen van den Brink, 2003) komt uit op welvaartseffecten van circa 10% van het BNP en inverdieneffecten ter grootte van circa 4% kostenbesparingen, bij een toename van een jaar van het gemiddelde onderwijsniveau. De schattingen hebben betrekking op de terreinen gezondheid, sociale zekerheid, criminaliteit en burgerschap. Welvaartseffecten verwijzen naar sociale opbrengsten in de vorm van baten die anders niet gerealiseerd zouden zijn, en worden onderscheiden van inverdieneffecten die betrekking hebben op kostenbesparingen als gevolg van een hoger onderwijsniveau. Groot & Maassen van den Brink schatten de welvaartseffecten van een jaar onderwijs op het terrein van burgerschap (geoperationaliseerd als maatschappelijke participatie) in Nederland op ruim 41 miljard euro per jaar.
 15. Haveman & Wolfe (1984) waarschuwen aanvankelijk voor het speculatieve karakter van hun schatting, maar hielden deze tegen de achtergrond van het sindsdien gegroeide inzicht nadien overeind (Wolfe & Haveman, 2001). Wat dergelijke schattingen volgens de auteurs in elk geval duidelijk maken, is dat de effecten groot zijn en niet buiten beschouwing kunnen blijven bij de beoordeling van de waarde van onderwijs. Voor een toegankelijke bespreking van zowel de complexiteit als waarde van kosten-batenberekeningen op het sociale domein, zie Doorten & Rouw (2006).
 16. Voor aandacht voor het belang van inzicht in verklaringen als rationale voor beleid, als een van de invalshoeken voor bespreking van de kennis over opbrengsten van onderwijs in niet-economische sferen, zie Behrman & Stacey (1997). Zie ook Johnston (2004).
 17. De schatting van *spillover*-effecten is overigens complex, onder meer vanwege het optreden van negatieve *spillovers*. Tot op zekere hoogte zijn positieve effecten voor de één, negatieve effecten voor de ander. Verschillen in schoolsucces leiden tot verschillen in de sociale stratificatie en brengen de één hoger op de maatschappelijke ladder en de ander lager, met mogelijk psychosociale stress en effecten op de psychische of fysieke gezondheid als gevolg. Een ander voorbeeld van negatieve effecten is dat hoger opgeleiden beter in staat zijn ‘het systeem te bespelen’ om daaruit het maximale profijt te halen, ten koste van anderen met minder competenties (cf. Johnston, 2004).
 18. Om enkele illustraties te geven: Schnabel (2000) omschrijft sociale cohesie als ‘de mate waarin mensen in gedrag en beleving uitdrukking geven aan hun betrokkenheid bij maatschappelijke verbanden in hun persoonlijk leven, als burger in de maatschappij en als lid van de samenleving’. Lucassen & De Ruijter (2002) spreken van ‘een doelmatige en werkzame binding tussen verschillende actoren in een systeem. Die binding omvat zowel functionele samenhang als “lotsverbondenheid”’.
 19. De aanduiding is ontleend aan Elster (1989).

20. In de formulering van Schuyt (2001:16): ‘om in openheid met elkaar te conflicteren moet men bepaalde basisnormen met elkaar delen’. Uit deze benadering wordt duidelijk dat het bij cohesie niet zozeer gaat om de realisering van consensus als conditie, maar om het erkennen en reguleren van diversiteit en conflict als kenmerk van menselijk samenleven (cf. Hirschman, 1995; Van Gunsteren, 1998).
21. Beide voorbeelden van ontspoorde samenhang – de losse verzameling van individuen en ‘de amorfe massa’ – zijn ontleend aan Schuyt (2001). Bedoeld evenwicht kan negatief uitslaan in een identiteit die uitsluitend ontleend wordt aan groepslidmaatschap, gesloten naar binnen en agressief naar buiten. De positieve balans bestaat uit socialisatie tot zelfstandige personen ‘in een soepel ritme van *open minds* en open conflicten in een open samenleving’ (Schuyt, 2001: 16). Interessant is Schuyts waarneming dat het niet toevallig is dat individualisering en massificatie, als verschijnselen die cohesie ondermijnen, eigenschappen zijn die het onderwijsbestel van de laatste decennia kenmerken.
22. Niettemin vindt ook de causale interpretatie van het in veel onderzoek bevestigde verband tussen onderwijs en democratische kennis en gedrag steun in de literatuur (bijvoorbeeld Nie *et al.*, 1996; Nie & Hillygus, 2001).
23. Zo wijst Lochner (2011) er op basis van empirische studies met datareeksen uit de tweede helft van de vorige eeuw op, dat voor sommige landen (zoals de Verenigde Staten) sprake is van significante effecten, maar voor andere (zoals Duitsland en het Verenigd Koninkrijk) minder of niet. Naast verschillen tussen landen op het politieke domein concludeert Lochner dat ook het effect van onderwijs op gezondheid crossnationale variatie laat zien. Zie ook OECD (2010c).
24. Lipsets aandacht voor de rol van onderwijs staat tegen de achtergrond van zijn werk rond de moderniseringstheorie over de relatie tussen economische ontwikkeling en democratie, waarin de rol van sociale condities – zoals onderwijs – als belangrijke verklaring wordt gezien voor het bestaan van democratische politieke systemen (cf. Lipset, 1994).
25. Lipset (1959) merkt daarbij op dat onderwijs meer als noodzakelijke dan als voldoende voorwaarde gezien moet worden en vestigt in dat verband aandacht op het voorbeeld van onder meer Duitsland aan het begin van de twintigste eeuw. Onder verwijzing naar het werk van Dewey wijst Lipset er dan op dat het van belang is ook het doel en karakter van onderwijs in beschouwing te nemen.
26. In 2010 antwoordde in Nederland 58% van de respondenten het eens te zijn met de stelling ‘Over het algemeen zijn de meeste mensen wel te vertrouwen’ en gaf 42% aan het eens te zijn met de uitspraak ‘Je kunt niet voorzichtig genoeg zijn in de omgang met mensen’. Van de laag- en hoogopgeleiden antwoordde 46 resp. 69% bevestigend op de eerste uitspraak, en 51 resp. 26% bevestigend op de tweede (Dekker & Den Ridder, 2011). In vergelijking met veel andere landen scoort Nederland relatief hoog op sociaal vertrouwen; alleen de Scandinavische landen laten hogere percentages zien (cf. OECD, 2010b). De interpretatie en vergelijking van dergelijke gegevens is overigens niet zonder problemen (zie bijvoorbeeld Den Ridder & Van der Meer, 2011).
27. Voor een uitgebreide bespreking van het concept ‘sociaal kapitaal’ op het domein van onderwijs, zie Dijkstra & Peschar (2003).

28. De aanduiding sluit aan bij de hoofdvragen van de sociologie, zoals onder meer onderscheiden door Ultee *et al.* (2003).
29. Het klassiek geworden *prisoners dilemma* illustreert dat personen, ondanks rationeel handelen, er niet in slagen het collectieve belang, dat voor beide partijen beter zou zijn, te realiseren (hoewel twee verdachten beiden een lage straf krijgen als ze samenwerken (door beiden te zwijgen) handelt elk in zijn eigen belang door te bekennen, om niet het risico te lopen als enige te zwijgen en zo een hogere straf te krijgen wanneer de ander (als kroongetuige) zou ‘overlopen’). Het probleem van de *free rider* verwijst naar situaties waarin wordt geprofiteerd van het resultaat van collectieve actie, zonder daaraan bij te dragen (*cf.* Olson, 1965). De *tragedy of the commons* (waarin een herder profijt heeft van uitbreiding van zijn kudde maar, aangezien alle herders daarom hun kudde uitbreiden, die keuze leidt tot ruïnering van de weidegrond waarvan ze allen afhankelijk zijn) laat zien hoe rationeel, individueel gedrag kan leiden tot aantasting van het collectieve belang (Hardin, 1968).
30. Voor recente beschouwingen over de beperkingen van coördinatie door middel van het marktmechanisme of sturing op economische doelen, zie bijvoorbeeld Sandel (2012) of – toegespitst op onderwijs – Nussbaum (2010).
31. Een sociaal systeem met normen van reciprociteit is opgebouwd uit het samenspel van kortetermijn-altruïsme en langetermijn-eigenbelang: ‘Ik help jou nu, in de verwachting dat jij mij in de toekomst zult helpen.’ Uitgestelde wederkerigheid in combinatie met, door dichtheid gekenmerkte, sociale netwerken brengt door opeenvolgende reeksen van altruïstisch handelen op korte termijn, iedereen verder (Putnam, 1993: 172).
32. Transactiekosten zijn de kosten van het monitoren en zonodig afdwingen van afspraken rond samenwerking in situaties van collectieve actie.
33. Een interessante bevinding is bovendien dat onderwijs niet alleen een krachtige factor is, maar ook dat de rol van de massamedia daarop nauwelijks van invloed lijkt te zijn (Huang *et al.*, 2010).
34. Over de vraag in hoeverre sprake is van daling dan wel aan veranderende verschijningsvormen gedacht moet worden, lopen de meningen overigens uiteen (zie bijvoorbeeld De Hart, 2002; Völker, 2008).
35. Huang *et al.* (2010) stellen op basis van de door hen geanalyseerde empirische studies niet alleen dat het effect van onderwijs op sociale participatie sinds de jaren negentig van de vorige eeuw is afgenomen (hoewel ook het effect voor maatschappelijk vertrouwen kleiner wordt, is dat niet significant) maar betrekken daarbij tevens de resultaten van de meta-analyse van Ashenfelter *et al.* (1999) die (voor de periode midden jaren ’70 tot midden jaren ’90 van de vorige eeuw) wijst op een sterker wordend economisch effect van onderwijsdeelname. Een verklaring daarvoor zou een *trade off* kunnen zijn tussen de economische en sociale opbrengsten van onderwijs, doordat minder belang wordt gehecht aan de sociale functie van de school, ten gunste van een sterker accent op het economisch belang van onderwijs.
36. In empirisch onderzoek worden uiteenlopende operationaliseringën gebruikt, afhankelijk van de theoretische uitgangspunten en mogelijkheden van de beschikbare data. Internationaal vergelijkend onderzoek is gebaseerd op *multipurpose*-databestanden (zoals de *European Social Survey* of de *World Values Survey*) of gegevens die met het oog op burgerschapskennis en vaardigheden zijn verzameld

(zoals de *Civic Education Study* (1999) en de *International Civic and Citizenship Education Study* (2009)). Daarbij wordt zowel gebruik gemaakt van *single indicator*-designs als *composite indicators*, waarin meerdere dimensies worden gecombineerd. Een recente illustratie daarvan is de door Hoskins *et al.* (2012) voorgestelde *Civic Competence Composite Indicator* (CCCI-2) waarin op basis van empirische analyse onderscheid wordt gemaakt tussen vier dimensies van burgerschap, bestaande uit *citizenship values*, *social justice*, *participatory attitudes* en *knowledge and skills for democracy*.

37. Zie voor een bespreking van de verschillende begrippen Ten Dam *et al.* (2003). Andere verkenningen zijn o.a. te vinden bij Vergeer (1998) en Appelhof & Walraven (2002). Het begrip 'sociale competentie' is verwant aan concepten als sociale vaardigheden, sociaal-emotionele ontwikkeling of – in het Engelse taalgebied – *social and emotional intelligence*, *social skills* en andere. Hoewel de achterliggende uitwerkingen nogal kunnen variëren (*cf.* Zins *et al.*, 2004) is tevens sprake van overlappingsen en zijn de gebruikte begrippen soms amorf en tot op zekere hoogte uitwisselbaar (Humphrey *et al.*, 2011). In veel gevallen omvatten deze concepten zowel een intrapersonlijke als interpersoonlijke component (zie noot 38), zodat ook de meer voorwaardelijke, ontwikkelingspsychologische kenmerken (zoals bijvoorbeeld zelfregulatie, zelfbeeld of zelfvertrouwen) daarvan onderdeel zijn.
38. Ten Dam *et al.* (2003) werken sociale competentie uit als een meerdimensionaal en functiegericht begrip. Sociale competenties zijn nodig om de taken te vervullen die zich in het leven van mensen aandienen en hebben daarmee een contextgebonden karakter. De competenties richten zich op objecten op verschillende niveaus (zie hierna) en omvatten kennis, vaardigheden (waaronder reflectie) en houdingen, en het vermogen deze op een adequate manier in te zetten. Een gangbaar onderscheid is dat tussen het intrapersonlijke, het interpersoonlijke en het maatschappelijke niveau, die achtereenvolgens betrekking hebben op competenties gericht op het 'zelf', op anderen in persoonlijke relaties en op de sociale groep (de 'collectieve ander'). De intrapersonlijke component betreft voorwaardelijke kenmerken die nodig zijn om aan het sociale verkeer te kunnen deelnemen. Interpersoonlijke competenties verwijzen naar de omgang met anderen, zoals samenwerken, het onderhouden van relaties of het oplossen van problemen. Maatschappelijke competenties zijn van belang om je met succes in de samenleving te kunnen bewegen, bijvoorbeeld door te kunnen omgaan met verschillen, of initiatief te nemen en verantwoordelijkheid (Ten Dam *et al.*, 2003; Ten Dam & Volman, 2007). Omdat het intrapersonlijke niveau betrekking heeft op kenmerken 'binnen de persoon', zijn deze bij de verdere bespreking van sociale opbrengsten van onderwijs – opgevat als baten in het intermenselijk verkeer – buiten beschouwing gelaten.
39. In de reeks periodieke peilingen van het onderwijsniveau werkt het Cito aan uitvoering van een onderzoek naar het vormingsaanbod en opbrengsten op het domein van sociaal-emotionele competentie in het basisonderwijs. Voor het onderzoek zijn onder circa 2500 leerlingen op ruim 100 scholen (klassen) een groot aantal gegevens verzameld over onder meer zelfbeeld, emotionele ontwikkeling, interesse en motivatie, burgerschap, morele ontwikkeling en schoolklimaat (Kuhlemeier *et al.*, 2012).

40. Een actuele uitwerking van het belang en de condities voor vorming in onderwijs is te vinden in het recente advies van de Onderwijsraad (2011). Deze wijst erop dat 'de inzet van scholen op het gebied van vorming en de sociale opbrengsten van onderwijs beschouwd dient te worden als aspect van kwaliteit' en pleit voor het verkennen van de mogelijkheden om die kwaliteit in beeld te brengen en meer te betrekken bij het toezicht op de kwaliteit van onderwijs (Onderwijsraad, 2011: 37).
41. De WHO verstaat onder *life skills* de vaardigheden tot adequaat en positief handelen die individuen in staat stellen effectief om te gaan met de eisen die het dagelijks leven stelt, zoals zelfbewustzijn, zelfsturing, sociaal bewustzijn, sociale competenties en het kunnen nemen van verantwoorde beslissingen (WHO, 1997; 2009).
42. Het programma, dat ontstond in het kader van het Preventief Jeugdbeleid in Rotterdam, richt zich op 14- tot 17-jarigen in het voortgezet onderwijs en is in vier rondes ontwikkeld en geëvalueerd (Gravesteyn, 2010; Gravesteyn & Diekstra, 2004). Zie voor een beschrijving van de achtergrond van de ontwikkeling van programma's als 'Levensvaardigheden in Nederland' WRR (1992a) en Diekstra (1993).
43. Voogt & Pareja Roblin (2010: 2) verstaan onder *21st century skills* 'de kennis, vaardigheden en disposities die mensen moeten bezitten om bij te kunnen dragen aan de kennismaatschappij'. De behoefte aan dergelijke competenties wordt in verband gebracht met de overgang van een industriële maatschappij naar een kennissamenleving, en een verschuiving van feitelijke en procedurele kennis naar conceptuele en metacognitieve kennis als gevolg daarvan (cf. Finegold & Notabartolo, 2010; Griffin *et al.*, 2012). Overigens vormen dergelijke complexe competenties, die een algemeen karakter hebben, veeleer een uitbreiding op funderende competenties en specifieke vaardigheden dan dat ze in plaats daarvan komen (Allen & Van der Velden, 2011). Vergelijkbare benaderingen komen voor onder namen als *key competencies* of *lifelong learning competencies*.

Het *European Framework of Key Competences* dat in 2006 werd aangenomen door het Europees Parlement, onderscheidt acht belangrijke groepen competenties: beheersing van de eigen en een vreemde taal, wiskunde en techniek, digitale competentie, leren leren, sociale en maatschappelijke competenties, ondernemerschap en cultureel bewustzijn (cf. Halász & Michel, 2011). Het project 'Assessment and Teaching of Twenty-First Century Skills' (ATC21S) noemt vier categorieën competenties, te weten: denkwijzen (creativiteit en innovatie; kritisch denken; probleem oplossen en besluiten nemen; leren leren en metacognitie), werkmethoden (communicatie; samenwerking en werken in teams), instrumentgebruik (informatieverwerking; ICT-vaardigheid) en functioneren in de samenleving (lokaal en globaal burgerschap; levens- en beroepsvaardigheden; individuele en sociale verantwoordelijkheid). De metingen, waarin aspecten worden gecombineerd, concentreren zich op samenwerking bij het oplossen van problemen (zoals het bijdragen en uitwisselen van ideeën, kennis en hulpbronnen gericht op het bereiken van een doel) en competenties om te leren in een digitale omgeving (zoals sociale netwerken, ICT-vaardigheid en openstaan voor technologie) (Binkley *et al.*, 2012). Zie voor een beknopt overzicht van internationale initiatieven Voogt & Pareja Roblin (2010).

Met name ATC21S neemt een opvallende plaats in. Het project is een door Cisco, Intel en Microsoft geïnitieerd samenwerkingsverband, waarin ook een aantal over-

heden en IEA en OECD/PISA participeren. Het project wordt uitgevoerd vanuit de University of Melbourne, in samenwerking met onderzoekers uit diverse landen. Het project ontstond vanuit de opvatting dat voor onderwijsverbetering gericht op de uitdagingen van de 21ste eeuw, verbetering van evaluatie van onderwijsprestaties een effectief uitgangspunt is: 'Significant reform is needed in education worldwide; What is learned, how it is learned and taught, and how schools are organized. But reform is *particularly* needed in education assessment and its direct impact on teaching – how it is that education and society, more generally, can advance and measure the competencies, skills, and experiences needed by productive, creative workers and citizens' (Griffin *et al.*, 2012: v). Doel is het ontwikkelen en delen van kennis gericht op verbetering van evaluatie van de betreffende competenties. Tijdens het project werd relevante expertise op verschillende terreinen gecombineerd, wat tot vruchtbare resultaten heeft geleid (zie Griffin *et al.* (2012) en www.atc21s.org).

De achtergrond van de betrokken partijen en het streven naar verbinding met grootschalige internationale onderzoeksprojecten vestigen echter ook aandacht op de vraag met welke doelen de ontwikkeling van competentiemetingen plaatsvindt en welke – of beter: wiens – behoeften daarbij leidend zijn. In situaties waarin de behoeften van de arbeidsmarkt centraal staan, zoals binnen ATC21S, zal dat perspectief de uitwerking kleuren, en er is geen reden om aan het belang daarvan af te doen. Wel komt de vraag op of die scope toereikend is, indien de ontwikkelde concepten doorwerken in internationaal onderzoek en daarmee indirect van invloed zijn op nationaal onderwijsbeleid (*cf.* Bronneman-Helmers, 2011). Hoewel de onderzoekers daar oog voor hebben (zie bijvoorbeeld Wilson *et al.*, 2012), valt op dat de vraag naar achterliggende belangen en doelen niet altijd aan de orde wordt gesteld. Voor een kritische bespreking van de relatie tussen de perspectieven voor economie en democratie in relatie tot internationale onderwijsontwikkelingen, zie Biesta (2011).

44. Voor wat betreft de vaardigheden waarom het gaat, zijn er verschillende opvattingen. Een inventarisatie van Voogt & Pareja Roblin (2010) laat zien dat samenwerking, communicatie, ICT-geletterdheid en sociale en/of culturele vaardigheden en burgerschap bij alle benaderingen van *21st century skills* als van belang worden beschouwd, en dit voor aspecten als creativiteit, kritisch denken en het vermogen om problemen te kunnen oplossen en producten van hoge kwaliteit te ontwikkelen vrijwel steeds het geval is. Minder overeenstemming bestaat er over (in sommige benaderingen onderscheiden) elementen als bijvoorbeeld leren leren, zelfsturing, plannen, flexibiliteit en aanpassingsvermogen. De definitie van bedoelde *skills* en de relatie met het curriculum vragen echter nog veel aandacht. Voor verkenningen van mogelijkheden voor evaluatie, zie onder meer Murray *et al.* (2005), Voogt & Pareja Roblin (2010), Binkley *et al.* (2012) en Wilson *et al.* (2012). Zie voor verwante overzichten van relevante kwalificaties bijvoorbeeld Van Zolingen (1995).
45. Rond de bepaling en classificatie van typen kennis en vaardigheden is een rijke onderzoekstraditie ontstaan. Zie voor een brede categorisering van cognitief functioneren met betrekking tot arbeidsmarktvaardigheden Binkley *et al.* (2005) als basis voor (profielen van) *life skills*. Een interdisciplinaire afleiding van competenties die van belang zijn voor persoonlijk, sociaal en economisch succes geven

Rychen & Salganik (2003) als uitgangspunt voor een conceptueel ontwerp van *key competencies*. Op de achtergrond van dergelijke categorisering staat de, in de vroege jaren vijftig van de vorige eeuw ontwikkelde, taxonomie van onderwijsdoelen van Bloom (Bloom *et al.*, 1956; *cf.* Anderson & Krathwohl, 2001). De aanleiding voor de ontwikkeling van competentieclassificaties, die in de jaren negentig inzette, ontstond als onderdeel van de focus op cognitieve prestaties in het grootschalige, internationaal vergelijkende onderwijsonderzoek.

46. Op sociale ontwikkeling gerichte doelen zijn verwoord in de kerndoelen, die uitdrukking zijn van de doelen die in het basis- en voortgezet onderwijs bereikt zouden moeten worden. De relevante kerndoelen voor het primair onderwijs zijn met name de doelen 34 en 35, te weten: 'De leerlingen leren zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van henzelf en anderen.' en 'De leerlingen leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument.'

Voor (de onderbouw van) het voortgezet onderwijs gaat het met name om de kerndoelen 35 en 36: 'De leerling leert over zorg en leert zorgen voor zichzelf, anderen en zijn omgeving, en hoe hij de veiligheid van zichzelf en anderen in verschillende leefsituaties (wonen, leren, werken, uitgaan, verkeer) positief kan beïnvloeden' en 'De leerling leert betekenisvolle vragen te stellen over maatschappelijke kwesties en verschijnselen, daarover een beargumenteerd standpunt in te nemen en te verdedigen, en daarbij respectvol met kritiek om te gaan.'

47. Maatschappelijke competenties zijn herkenbaar in met name de kerndoelen 36, 37 en 38 voor het primair onderwijs: 'De leerlingen leren hoofdzaken van de Nederlandse en Europese staatsinrichting en de rol van de burger'; 'De leerlingen leren zich te gedragen vanuit respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen'; 'De leerlingen leren hoofdzaken over geestelijke stromingen die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, en ze leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen.'

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs gaat het in de eerste plaats om de kerndoelen 43 en 44, alsook 38 en 47: 'De leerling leert over overeenkomsten, verschillen en veranderingen in cultuur en levensbeschouwing in Nederland, leert eigen en andermans leefwijze daarmee in verband te brengen, en leert de betekenis voor de samenleving te zien van respect voor elkaars opvattingen en leefwijzen'; 'De leerling leert op hoofdlijnen hoe het Nederlandse politieke bestel als democratie functioneert en leert zien hoe mensen op verschillende manieren bij politieke processen betrokken kunnen zijn'; 'De leerling leert een eigentijds beeld van de eigen omgeving, Nederland, Europa en de wereld te gebruiken om verschijnselen en ontwikkelingen in hun omgeving te plaatsen'; 'De leerling leert actuele spanningen en conflicten in de wereld te plaatsen tegen hun achtergrond, en leert daarbij de doorwerking ervan op individuen en samenleving (nationaal, Europees en internationaal), de grote onderlinge afhankelijkheid in de wereld, het belang van mensenrechten en de betekenis van internationale samenwerking te zien.'

48. Op 1 februari 2006 werd een wettelijke bepaling van kracht die scholen verplicht om in het onderwijs aandacht te besteden aan de bevordering van 'actief burgerschap en sociale integratie'. De opdracht is opgenomen in de Wet op het primair onderwijs (artikel 8.3), de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 17) en de Wet

- op de expertisecentra (artikel 11.3) en luidt: ‘Het onderwijs:
- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
 - b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
 - c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdgenoten.’
49. Met ingang van 1 augustus 2011 werd de maatschappelijke stage een verplicht onderdeel van het curriculum en onderdeel van de exameneisen voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs (Wet voortgezet onderwijs, artikel 6.f). Een maatschappelijke stage is volgens de wet ‘gericht op het verwerven van vaardigheden ten behoeve van het functioneren in de maatschappij’. De ‘kerngedachte is dat alle jongeren [...] kennismaken met én een onbetaalde bijdrage leveren aan de samenleving. Dat zal de maatschappelijke leerresultaten van het onderwijs en sociale samenhang bevorderen’ (MvT, Tweede Kamer, 2010-2011 32 531 nr. 3). Het kabinet Rutte II kondigde aan voornemens te zijn de wettelijk verplichte stage met ingang van schooljaar 2015/16 te schrappen.
 50. Voorbeelden van landen waar burgerschapskennis negatief samenhangt met vertrouwen in maatschappelijke instituties zijn onder meer Griekenland, Italië en de Russische Federatie. In landen als Noorwegen, Denemarken en ook Nederland gaat meer kennis samen met meer vertrouwen (de gegevens werden verzameld in 2009). Ook het negatieve verband kan als een positief onderwijs-effect worden geïnterpreteerd: onderwijs draagt dan bij aan een kritische opstelling (OECD, 2011).
 51. Zie, voor een beschrijving van de opzet en resultaten van het onderdeel burgerschap in het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸, Driessen *et al.* (2009, 2012).
 52. Gemeten met een variabele die een schatting geeft van het aantal boeken thuis.
 53. De gegevens zijn verzameld met kennistoetsen die in 2009 door ruim 1800 leerlingen op zo’n tachtig basisscholen werden ingevuld. De toetsen gaan over sociaal-cultureel, politiek en economisch burgerschap. Het gaat om thema’s zoals kennis van de samenleving en geestelijke stromingen, om kennis van democratie, bestuur en (internationale) organisaties, en om thema’s als omgaan met geld, wensen en mogelijkheden van consumenten (Wagenaar *et al.*, 2011).
 54. Uitgedrukt naar leerlinggewicht als indicatie van de sociaaleconomische achtergrond: van de 1.00 leerlingen haalt meer dan 80% het minimale niveau, van de 1.25 leerlingen is dat 60 tot 80%, en voor 1.90 leerlingen 40 tot 80% (Wagenaar *et al.*, 2011).
 55. Het betreft de International Civics and Citizenship Education Study, die in Nederland onder ruim 1900 leerlingen in het tweede leerjaar van scholen voor voortgezet onderwijs werd uitgevoerd. Hoewel Nederland niet voldeed aan de methodische eisen die door de IEA aan de gegevensverzameling werden gesteld, worden de resultaten voor Nederland in veel gevallen in een aanvulling op de tabellen weergegeven.
 56. Circa 24% van de leerlingen scoort op het hoogste niveau, 33% behaalt een redelijk niveau en 28% valt binnen de minimale categorie (Maslowski *et al.*, 2010).
 57. Het gemiddelde voor de andere Europese landen ligt op 36%; in Nederland gaat het om 43% (Maslowski *et al.*, 2010).

58. Het gemiddelde voor vmbo en havo/vwo betreft respectievelijk 462 en 540 schaalpunten, bij een schaalgemiddelde van 500 (Maslowski *et al.*, 2010).
59. Het Nederlands gemiddelde bedraagt 494 schaalpunten. De hoogste scores (576 schaalpunten) worden gerapporteerd voor Finland en Denemarken.
60. Zie noot 36.
61. Ook de herhaaldelijke constatering van de Inspectie van het Onderwijs (2009, 2010) dat de voortgang van de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs stagneert wijst in die richting, evenals de bevindingen van de Alliantie Scholenpanels Burgerschap (Peschar *et al.*, 2010). Zie tevens het advies van de Onderwijsraad (2012b) over mogelijkheden voor versterking van de bevordering van burgerschap.
62. Zie de actieplannen voor het primair en voortgezet onderwijs 'Basis voor presteren' en 'Beter Presteren: opbrengstgericht en ambitieus' van de Minister van OCW van 23 mei 2011.
63. De formulering is afkomstig uit een beschrijving en analyse van het Nederlandse onderwijsbestel door een groep deskundigen op verzoek van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in 1989, als voorbereiding op een *review* van het Nederlandse onderwijs door de OECD. In deze publicatie wordt als 'centrale, algemene aanvaarde' taak van het onderwijs in Nederland genoemd 'zoveel mogelijk leden van de samenleving op evenwichtige wijze persoonlijke, sociaal-culturele en beroepsgerichte vorming te geven', in het verlengde waarvan genoemde kernfuncties worden onderscheiden (in de publicatie worden genoemde doelen afwisselend aangeduid met 'taken' en 'functies'). Daaraan wordt vervolgens ook de maatstaf voor bepaling van de kwaliteit van het onderwijs verbonden: 'de mate waarin het onderwijsstelsel erin slaagt deze drie taken in evenwicht te verwezenlijken' (MOW, 1989: 26, 27). Een vergelijkbare aanduiding van onderwijskwaliteit was al eerder opgenomen in een discussienota van de bewindslieden van onderwijs: 'jonge mensen voldoende voor te bereiden op hun toekomstig functioneren in de samenleving, gelet op de maatschappelijke en individuele behoeften. Een dergelijke conceptie van kwaliteit houdt meer in dan alleen maar kennisoverdracht, of alleen maar kwalificeren voor functies op de arbeidsmarkt' (MOW, 1981: 8). Ook met betrekking tot de basisvorming worden deze doelen genoemd: 'gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied [...] als grondslag [...] voor ontwikkeling van de persoonlijkheid, alsmede voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep' (WRR, 1986). Genoemde voorbeelden laten zien dat de sociale opbrengsten van onderwijs ook in het onderwijsbeleid tot de doelen en kwaliteit van onderwijs worden gerekend. Hoewel dat, zoals recente beleidsdocumenten en stelselbeschrijvingen laten zien (*cf.* MOCW, 2008; 2011b; 2011c), ook in het actuele onderwijsbeleid het geval is, is het accent in het beleid sinds de jaren tachtig echter in toenemende mate komen te liggen bij de doelstelling van voorbereiding op de arbeidsmarkt en versterking van de economische doelen van onderwijs (*cf.* Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008). De zonder resultaat gebleven poging van Ritzen die als minister van onderwijs in 1992 constateerde dat het onderwijs tekortschoot in het vormgeven van haar opvoedende functie, om 'de pedagogische opdracht van het onderwijs' op de agenda te zetten, illustreert het nogal eens beperkte gewicht dat de sociale doelen van onderwijs in de schaal legt (Ritzen, 1992).

64. Kwalificatie en integratie zijn belangrijke bouwstenen van socialisering: het proces van overdracht en verwerving van de algemene cultuur die het voor het individu mogelijk maakt zich op adequate wijze in sociale groepen te bewegen (Van Doorn & Lammers, 1959). Cultuur betreft dan het geheel van de waarden, normen, gebruiken, kennis, verwachtingen, symbolen en dergelijke, die in de samenleving waardevol worden geacht. Het resultaat daarvan bestaat enerzijds uit de vorming van het individu tot een sociaal en cultureel wezen dat in de samenleving kan functioneren. Anderzijds leidt socialisatie tot verinnerlijking van de cultuur, zodanig dat de sociale structuur (met haar rollen en rolverwachtingen) als vanzelfsprekend wordt ervaren en de continuïteit van de samenleving wordt bevorderd. Onderwijs vervult daarmee ook een legitimerende functie, die zowel een cognitieve als een sociaal-normatieve component omvat. De legitimiteit van het sociale systeem berust niet alleen op sociaal-normatieve waarden, maar ook op opvattingen over de cognitieve validiteit daarvan, zoals in kennis over de werkzaamheid (cf. Berger & Luckmann, 1967).
65. Kwalificaties verwijzen naar de kennis en vaardigheden die nodig zijn om in de samenleving te kunnen functioneren. Een centraal element daarvan betreft het vermogen om een zelfstandig bestaan te leiden en de hulpmiddelen te verwerven die daarvoor nodig zijn. Voor wat betreft de arbeidsmarkt spelen technisch-instrumentele kwalificaties een belangrijke rol; dat wat nodig is om met 'dingen' te kunnen werken. Tevens zijn sociaal-normatieve kwalificaties van belang om daarbij met anderen te kunnen omgaan. Differentiatie, zoals in de vorm van arbeidsdeling, vraagt samenwerking met anderen en binding met het sociale systeem (cf. Fend, 1974; Peschar & Wesselingh, 1995). Cognitieve kennis is een belangrijk bestanddeel van beide kwalificaties, maar het onderscheid maakt tevens duidelijk dat cognitieve en sociale competenties niet één op één corresponderen met kwalificatie en integratie. Hoewel beroepsvoorbereiding en kwalificatie sterk cognitief georiënteerd zijn, zijn ook sociale competenties daarvan onderdeel. Evenzo is voor maatschappelijke integratie, naast sociale competentie, ook cognitieve kennis van belang. Bovendien zijn beide niet geheel van elkaar te scheiden, en omvat ook de cognitieve dimensie meerdere componenten (cf. Gardner, 1983). Een en ander laat zien dat classificaties zoals in schema 1 niet zozeer een ordening bieden naar dekkende, discrete categorieën, maar fungeren als hulpmiddel voor typering van verschillen naar aard en domein van opbrengsten op het cognitieve en sociale terrein.
66. Afhankelijk van de opbrengst waar het om gaat, kan de invloed van onderwijs in vorm variëren en direct of indirect tot stand komen. Zo wordt bij het effect op criminaliteit bijvoorbeeld gewezen op de rol van inkomen en bij gezondheid op de invloed van kennis (zie onder meer Johnston, 2004). Ook moet rekening worden gehouden met het optreden van schijneffecten (denk aan factoren die zowel van invloed zijn op schoolsucces als op gezond gedrag, zoals zelfsturing en motivatie) en omgekeerde causaliteit (zoals de invloed van gezondheidsproblemen op onderwijsprestaties). Een illustratie daarvan is het verband tussen criminaliteit en het bereikte onderwijsniveau. Op basis van gegevens van Australische tweelingen concluderen Webbink *et al.* (2008) een causale relatie in beide richtingen, waarbij het negatieve effect van criminaliteit op het bereikte onderwijsniveau sterker lijkt te zijn dan de omgekeerde relatie. Verder kan sprake zijn van het gelijktijdig optre-

- den van tegengestelde effecten, bijvoorbeeld voor wat betreft het effect van opleidingsniveau op de verdeling van gezondheidsverschillen in de samenleving (cf. Dronkers, 2001).
67. Zie voor studies naar zowel sociale als burgerschapscompetenties bijvoorbeeld Eijsackers (2003) en Van Eck *et al.* (2011).
 68. Ook voor andere programma's, zoals 'Kinderen en hun morele talenten', zijn evaluaties in uitvoering.
 69. De gegevens werden verzameld in het kader van de Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) die tussen 2001 en 2010 in Engeland werd uitgevoerd. De onderzoekers wijzen er overigens op dat de bevindingen verdere toetsing vragen en met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Op basis van de longitudinale data rapporteren Keating *et al.* (2011) een 'dip' in een aantal burgerschapspraktijken in de leeftijdsfase tussen veertien en zestien jaar. Ook onderzoek onder Nederlandse leerlingen wijst op zo'n terugval (Ledoux *et al.*, 2010).
 70. Kennis over de invloed van buitenschoolse effecten is bovendien van belang voor het inzicht in conditionele factoren, waardoor mechanismen alleen onder zekere randvoorwaarden in werking treden, of tot niet-bedoelde effecten leiden. Een aandachtspunt daarbij is de wederkerige relatie tussen sociale uitkomsten en schoolkenmerken zoals schoolklimaat en antisociaal gedrag. Sociale opbrengsten spelen niet alleen een rol als te realiseren opbrengst aan het eind van de schoolloopbaan, maar zijn ook gedurende de schoolloopbaan van invloed. Zo vormt bijvoorbeeld het schoolklimaat, als resultaat van de actuele sociale competenties binnen de school, een proceskenmerk dat van invloed is op de mate waarin de school erin slaagt de socialisatiefunctie, evenals de kwalificatiefunctie, te realiseren.
 71. De gegevens hebben betrekking op 137 groep-8-klassen. De verschillen tussen de klassen variëren uitgedrukt als *intraclass correlation coefficient* (ICC) .03 tot .08 over negen door het Cito gemeten schalen. De schalen zijn afgeleid van het door Ten Dam *et al.* (2010) ontwikkelde meetinstrument burgerschapscompetenties. De *intraclass correlation coefficient* op basis van het gemiddelde over het totaal van de vijf gemeten attitudenschalen (ieders stem willen horen, kritische bijdrage willen leveren, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen) bedraagt .07. De *intraclass correlation coefficient* over het totaal van de vier vaardigheidsschalen (eigen standpunt naar voren kunnen brengen, kunnen luisteren naar standpunten van anderen, maatschappelijk verantwoord kunnen handelen en omgaan met verschillen) bedraagt .08 (Kuhlemeier *et al.*, 2012).
 72. De analyses van Schulz *et al.* (2010) bevatten geen schatting voor Nederland. De Nederlandse gegevensverzameling voldeed niet aan de eisen die daaraan werden gesteld.
 73. Daarbij is van belang onderscheid te maken tussen algemene, schoolbrede bevordering van sociale competentie, en programma's die, met het oog op interventie of preventie, ontwikkeld zijn met betrekking tot sociale en emotionele problemen. Onderzoek laat positieve effecten zien voor onder meer intra- en interpersoonlijke vaardigheden, vermindering van antisociaal en risicovol gedrag en schoolprestaties. Hoewel aandacht aan langetermijneffecten wordt geschonken, is de kennis daarover beperkt. Onderzoek rapporteert zowel afnemende als stabiele tijdseffec-

ten. Hoewel het overgrote deel van de effectstudies is uitgevoerd in de Verenigde Staten, geven Diekstra *et al.* (2008) aan dat de bevindingen omtrent de effectiviteit van programma's ook in Europa van toepassing zijn. Zie voor een bespreking van programma's in Nederland, Gravesteijn (2010).

Onderzoek naar interventie en preventieprogramma's laat ook in Nederland effecten zien op onder meer kennis, houdingen en gedragsintenties. Daarbij kunnen verschillende kanttekeningen worden geplaatst. Zo zijn de gehanteerde onderzoeksdesigns niet zonder beperkingen, en bestaat weinig inzicht in de causaliteit en de effecten op langere termijn (Gravesteijn, 2010).

74. De effectstudies die naar het al genoemde programma 'Levensvaardigheden' zijn verricht, wijzen op positieve effecten op de korte en langere termijn op onder meer de intentie tot het toepassen van interpersoonlijke vaardigheden (Gravesteijn, 2010).
75. Kennis over effectieve vormen van aanpak moet enerzijds inzicht geven in de effecten van elementen als de inrichting van het curriculum, onderwijsleerproces, schoolethos en schoolorganisatie, en anderzijds in de samenhang met algemene kenmerken van schooleffectiviteit (Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens *et al.*, 2005) en de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Zo is onduidelijk in hoeverre en onder welke condities heterogeen samengestelde groepen bijdragen aan sociale binding en bevat de literatuur uiteenlopende hypothesen over de invloed van diversiteit op het ontstaan van begrip of het benadrukken van verschil (*cf.* Lindo, 2008).
76. Factoren zoals het verband tussen cognitieve competentie en sociale opbrengsten, de effecten van groepering op basis van cognitief vermogen op relatief jonge leeftijd in aparte schooltypen (met naar sociale klasse en etniciteit uiteenlopende groepen) op de context waarin sociale competenties worden geleerd, en verschillend gerichte curricula leiden tot vragen als: In hoeverre leidt externe differentiatie tot versterking van de ongelijke verdeling van sociale opbrengsten, waaronder burgerschapscompetenties, bovenop de ongelijkheid als gevolg van de samenhang tussen sociale en cognitieve opbrengsten? Welke mechanismen spelen daarbij een rol? In hoeverre zijn verschillen het gevolg van bedoelde en niet-bedoelde effecten van curriculum en onderwijsleerproces? In hoeverre kan onderwijs dat gericht is op beroepsvaardigheden samengaan met het ontwikkelen van algemene sociale competenties en burgerschap, en welke rol speelt de verschuiving naar meer algemene vaardigheden?
77. Onderzoek biedt aanwijzingen in die richting, bijvoorbeeld in analyses die laten zien dat niet zozeer het onderwijsniveau, als wel de relatieve onderwijspositie verschillen in uitkomsten verklaart (*cf.* OECD, 2010c).
78. Zie voor enkele overzichten en besprekingen van uiteenlopende manieren voor de inrichting van evaluaties bijvoorbeeld Kerr *et al.* (2009), Eurydice (2012) en Wilson *et al.* (2012).
79. Vergelijk Kuhlemeier *et al.* (2012).
80. In internationaal verband gaat het onder meer om de al genoemde IEA- en OECD/PISA-onderzoeken naar *civic competencies* en *cross curricular competencies* (zie noten 9 en 36) en het ontwikkelwerk rond de meting van *21st century skills* (zie noot 43). Voortbouwend op het IEA-instrumentarium zijn in het kader van longi-

tudinaal onderzoek naar burgerschap (zie noot 69) in Engeland instrumenten ontwikkeld voor het meten van uiteenlopende aspecten daarvan, zoals burgerschapskennis en -houdingen, en sociale en politieke participatie (cf. Kerr *et al.*, 2003; 2004). Voor Nederland werd al gewezen op de ontwikkeling en meting van cross-curriculaire competenties door Peschar & Waslander (1997) en Van der Wal (2004), alsmede op het meetinstrument voor burgerschapscompetenties, zoals dat werd ontwikkeld aan de Universiteit van Amsterdam (Ten Dam *et al.*, 2011b), dat onder meer in het longitudinale cohortonderzoek Cool⁵⁻¹⁸ wordt gebruikt. Voorbeelden van andere instrumenten voor meting van sociale en burgerschapscompetenties zijn te vinden in Joosten (2007), Schils (2011) en Wagenaar *et al.* (2011).

81. Voorbeelden zijn onder meer *self-*, *peer-*, en *groupassessment*, portfolio en observatie. Ook is sprake van gestandaardiseerde toetsen en beoordeling van een afsluitende proeve. Hoewel de eerstgenoemde doorgaans worden gebruikt voor formatieve evaluatie en de laatste voor summatieve doelen, is verder onderzoek naar de toepassing, bruikbaarheid en ontwikkeling voor beide doelen zinvol.
82. Of zou dat moeten zijn. Zie voor een bespreking van het Nederlandse onderwijsbeleid bijvoorbeeld Bronneman-Helmers (2011).
83. Indicatoren op het niveau van school en stelsel zouden bij voorkeur aan elkaar gekoppeld moeten zijn. Naast het bereiken van een efficiencyvoordeel maakt dat het mogelijk de opbrengsten op stelselniveau in verband te brengen met de werking van mechanismen op schoolniveau. In recente beleidspublicaties (MOCW, 2010; 2011c) wordt ook aandacht geschonken aan de sociale opbrengsten van onderwijs. Een dekkend en systematisch indicatorensysteem op dit terrein is in Nederland thans niet beschikbaar.
84. Zie voor een kritische beschouwing onder meer Biesta (2012), die aangeeft dat er sprake is van ‘depolitisering’ van verantwoordingsrelaties, met een verschuiving van de focus van het algemene naar het individuele belang als gevolg, die het afleggen van (politieke) verantwoording in de weg staat.
85. Die kunnen verschillende vorm aannemen, zoals absolute normen, relatieve maten (bijvoorbeeld leerwinst) of *benchmark* georiënteerde benaderingen.
86. Zoals de randvoorwaarden en belemmeringen waarmee de school te maken heeft, of de *triggers* die mechanismen in werking zetten.
87. Een specifiek onderwerp van onderzoek zijn de effecten van onderwijstoezicht zoals uitgeoefend door de Inspectie van het Onderwijs, met aandacht voor de identificatie van condities voor en aspecten van kwaliteit, predictieve validiteit, identificatie van risicofactoren en onderzoek naar effecten en neveneffecten van toezicht.
88. Preciezer en in aansluiting bij de omschrijving van de taak van de overheid met betrekking tot onderwijs, zoals vastgelegd in de Grondwet: in hoeverre zijn ook de sociale functie en kwaliteit van onderwijs ‘voorwerp van de aanhoudende zorg der regering’ en behoren die tot de eisen van deugdelijkheid die daarbij van belang zijn?
89. Zie voor toegankelijke besprekingen van deze vraag bijvoorbeeld Teulings *et al.* (2005) of, toegespitst op het onderwijs, Waslander (1999) en Karsten (2006).
90. Voor een recente discussie, zie Slob & Staman (2012).
91. Interessant is dat Leune in een eerdere versie van deze richtlijnen, bijna vijftien jaar eerder, de overdracht van de basale waarden en normen van de samenleving

niet expliciet onderscheidde, maar impliceerde in de ‘visies op mens en samenleving als voedingsbron’ (Leune, 1983: 41) – een verschil in accent dat opnieuw de nauwe verwevenheid illustreert tussen sociale verandering en de taken die de samenleving aan het onderwijs opdraagt.

92. Deze bespreking is niet uitputtend. Niet alleen noemt Leune (1997) ook andere uitgangspunten (zoals het belang van kennis die zich bewezen heeft en de minimale tijd die voor overdracht nodig is), maar daarbij zouden ook andere, meer pedagogische overwegingen betrokken kunnen worden, zoals de overweging dat effectief leren en zingeving niet van elkaar te scheiden zijn. Er is, welke keuzes ook worden gemaakt, dus altijd sprake van een normatieve component.
93. Leune (1997: 180) noemt de waarden tolerantie, solidariteit, democratie en gelijkheid ‘and their survival should be guaranteed by education’.
94. Hoewel de terughoudendheid die in het Nederlandse onderwijsbeleid vanouds rond waarden ligt en de terughoudendheid rond ‘staatspedagogiek’ voordelen heeft, zou dat taboe (Bronneman-Helmers, 2011) niet aan het oog moeten onttrekken dat waarden en gemeenschappelijke belangen (zoals democratische rechtsstaat) een belangrijke inzet van onderwijs zijn (zie onder meer De Winter, 2004).
95. Een vergelijkbaar pleidooi toegespitst op waardenontwikkeling is te vinden bij Veugelers (2003).
96. Zie voor uitgebreide analyses ook Achterhuis (2008) en Taylor (2009) die op uiteenlopende wijze beargumenteren dat oog voor geweld – als onderdeel van de menselijke conditie – onvermijdelijk is. Het streven naar beteugeling daarvan op individueel niveau en in de sociale structuur maakt inzicht in de mechanismen waaronder geweld zich voordoet noodzakelijk.
97. ‘De school kan geen compensatie leveren voor de tekorten in de grotemensmaatschappij’, zoals de WRR Bernsteins waarschuwing ‘Education cannot compensate for society’ herhaalt (2003: 203). Bernsteins klassiek geworden uitspraak is ontleend aan een artikel dat hij in 1970 onder deze titel publiceerde in het tijdschrift *New Society* (15, 344-347).
98. Zie, voor een recente bespreking van het kwaad en wat de pedagogiek daar tegenover kan stellen, De Winter (2011: 131). De Winter wijst op het belang van aandacht voor morele afwegingen en sociaal-psychologische processen: ‘juist omdat dehumanisering en morele uitsluiting zo’n cruciale schakel blijken te zijn, zou educatie er overal en altijd op gericht moeten zijn om zowel de morele als de sociaal-psychologische kant van zulke processen met kinderen en met jongeren te bestuderen’.

Enigszins vergelijkbaar voor wat betreft het beoogde effect is het voorstel van Lindenbergh (2005) om in scholen kennis over te dragen van basale drijfveren van menselijk handelen, zoals het streven naar bevestiging, onderscheiding, affectie en geborgenheid, de afhankelijkheid van gedrag van dat van anderen, en algemeen menselijke doelen en behoeften die de kleur aannemen van culturele en andere verschillen. Ook Hofstee (1992), in een deelstudie voor de WRR, bepleit aandacht voor gedragswetenschappelijke kennis als lesstof voor het onderwijs. Ingeven door bezorgdheid over indoctrinatie toont Hofstee zich echter terughoudend voor wat betreft vorming in de context van onderwijs. Die positie is niet zonder kritiek gebleven (zie bijvoorbeeld Klaassen & Wesselingh, 1997) onder meer omdat ondui-

delijk is waarom het risico op moraliseren of indoctrineren (een op zichzelf behartigenswaardige waarschuwing) zou moeten leiden tot algehele afwijzing van vormende onderwijsdoelen en vanwege een te beperkte opvatting van waardenonderwijs. Anderen pleiten ervoor de morele dimensie centraal te stellen en door middel van gerichte bevordering van 'kleine' deugden (zoals waarheidszin, vriendschappelijkheid, responsiviteit) bij te dragen aan het versterken van de grote waarden van de samenleving (zie bijvoorbeeld Schuyt, 2004). Schuyt stelt deze opvatting tegenover meer cognitieve georiënteerde benaderingen, gericht op het overdragen van een externe moraal in de traditie van Kohlberg.

99. Binnen dat uitgangspunt zijn overigens uiteenlopende invullingen mogelijk, zoals stabiele democratische rechtsstaten als Noorwegen, met een nationaal curriculum dat ook waarden en normen op het levensbeschouwelijke, morele, sociale en maatschappelijke terrein omvat, laten zien (zie: *Core Curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*, Royal Ministry of Education, Research and Church Affairs; Oslo, 1997). Met dit voorbeeld wordt niet zozeer bepleit ook voor Nederland tot verdergaande uitwerkingen te komen, maar geïllustreerd dat binnen de gekozen uitgangspunten uiteenlopende evenwichten mogelijk zijn. De terughoudende invulling zoals die momenteel in Nederland voor wat betreft de maatschappelijke taak van de school (de wettelijke burgerschapsbepaling en de daaraan gerelateerde kerndoelen; zie noten 46, 47 en 48) van toepassing is, heeft overigens ook nadelen, zoals onduidelijkheid over de beoogde doelen en beperkte mogelijkheden om gericht te streven naar een grotere effectiviteit (cf. Peschar *et al.*, 2010; Bron & Thijs, 2011; Onderwijsraad, 2012b). Zo spreekt De Winter over de 'tombola van burgerschapsvorming': 'in ons onderwijssysteem is nauwelijks consequent nagedacht over de vraag hoe je kinderen van jongs af aan de kennis, houding en vaardigheden kunt bijbrengen die ze nodig hebben om als democratisch burger aan de samenleving te kunnen meedoen' (De Winter, 2004; 2006: 19).
100. In een recent advies stelt de Onderwijsraad (2012a) aan de regering voor om over te gaan tot uitbreiding van het huidige systeem, waarin bijzondere scholen gebaseerd zijn op in de samenleving gewortelde levensbeschouwelijke en godsdienstige oriëntaties, naar een situatie waarin elke school die voldoende maatschappelijk draagvlak heeft en voldoet aan eisen van kwaliteit, voor overheidsbekostiging in aanmerking komt.
101. Voor het waarborgen van kwaliteit beschikt de overheid over meerdere instrumenten, zoals de zorg voor middelen en randvoorwaarden, en het houden van toezicht.
102. Bij het toezicht op de kwaliteit van onderwijs moet onderscheid gemaakt worden tussen deugdelijkheidseisen die bij wet worden gesteld en zoveel mogelijk kenbare, objectieve normen moeten bevatten (zie Advies Raad van State en nader rapport, Tweede Kamer vergaderjaar 2008-2009, 31828, nr. 4 en Onderwijsraad, 2012a) en kwaliteitseisen die voortvloeien uit de Wet op het Onderwijstoezicht, en zijn uitgewerkt in de toezichtkaders van de onderwijsinspectie. Voor zover de laatstgenoemde kwaliteitseisen niet als zodanig vastliggen in de sectorwetten (zoals de WPO en WVO) kan de onderwijsinspectie scholen op deze aspecten van kwaliteit beoordelen en aanspreken, maar bekostigingssancties zijn alleen mogelijk waar het deugdelijkheidseisen betreft. Als deugdelijkheidseisen geen vaste norm bieden, bijvoorbeeld wanneer het gaat om doelen om naar te streven of eisen die beleidsvrij-

- heid aan scholen geven, zoals de opdracht tot bevordering van burgerschap, is het van belang dat deze noodzakelijk zijn, het om minimumeisen gaat en rechtszekerheid en gelijke behandeling gewaarborgd zijn (Onderwijsraad, 2012a).
103. 'De publieke moraal gaat vooral over de manieren waarop burgers onderling, juist met hun uiteenlopende meningen, overtuigingen, standpunten en belangen, toch op vreedzame en fatsoenlijke wijze met elkaar willen en kunnen omgaan en hun onderlinge conflicten en geschillen leren beslechten. De publieke moraal krijgt vooral vorm in de praktijken van burgerschap. De overheid dient allerhande vormen van deze burgerschapspraktijken te stimuleren' (WRR, 2003: 265).
 104. Zie noot 48.
 105. Zie brief Minister van OCW 'Aanpassing kerndoelen inzake seksualiteit en seksuele diversiteit' aan Tweede Kamer, 25 november 2011.
 106. Ook de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (de 'commissie Dijsselbloem') kiest die richting, wanneer ze er niet alleen voor pleit dat de overheid (ook meer dan in het verleden) haar verantwoordelijkheid moet nemen voor wat leerlingen moeten leren, maar ook het vastleggen daarvan rekent tot de kerntaken van de overheid. In verband met een globaal kerncurriculum wijst de commissie daarbij eveneens op het belang van een gedeelde kennisbasis voor gedeelde waarden in de samenleving en een proces van canonisering als instrument om op termijn tot zo'n kerncurriculum te komen (Tweede Kamer der Staten-Generaal, Vergaderjaar 2007-2008, 31 007, Nr. 6).
 107. Het maatschappelijk belang van onderwijs voor de realisering van een zeker gemeenschappelijk normatief kader als kernvoorwaarden voor vreedzaam samenleven, is in de afgelopen jaren bepleit in een reeks van (op uiteenlopende argumentaties gebaseerde) adviezen (zie onder meer: WRR, 1992b, 2003; RMO, 2006).
 108. Onderzoek onder Nederlanders in 2006 liet zien dat zo'n tweederde van de ondervraagden (62%) van mening was dat leerlingen in het onderwijs te weinig leren dat ze als actief en verantwoordelijk burger moeten functioneren in de samenleving. De helft (52%) vindt dat het onderwijs te weinig gericht is op het leren omgaan met verschillen tussen mensen in de samenleving (het onderzoeksrapport, dat verscheen in het kader van het jaarlijkse Nationaal Vrijheidsonderzoek, geeft geen informatie over de kenmerken van steekproef of representativiteit; Verhue *et al.*, 2006). In een onderzoek onder 500 schoolbesturen in het primair en voortgezet onderwijs dat eind 2006/begin 2007 werd uitgevoerd, gaf zo'n 80% (po) tot 90% (vo) van de besturen aan dat bevordering van goed/democratisch burgerschap tot de reguliere taken van de school behoort, en vrijwel 100% vindt dat dit geldt voor morele ontwikkeling en de ontwikkeling van waarden en normen (Turkenburg, 2008; Bronneman-Helmerts & Zeijl, 2008). In een onderzoek onder ruim 100 schoolleiders in het confessioneel voortgezet onderwijs vindt Boersma (2010) met gebruik van hetzelfde instrument nog wat hogere percentages. Op basis van onderzoek onder zo'n 250 leraren op ruim 100 scholen voor voortgezet onderwijs rapporteren Leenders *et al.* (2008) dat deze burgerschapsdoelen als discipline, sociale betrokkenheid, kritisch denken en autonomie van belang vinden. Daarbij bleken zich onder meer verschillen voor te doen tussen leraren in het beroepsonderwijs en havo/vwo, waarbij de eerste groep een groter belang hechtte aan sociale betrokkenheid en discipline.

109. De gegevens werden verzameld in 2010 in het kader van het Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Van de ondervraagden ziet 22% geen verandering of een positieve ontwikkeling (Dekker & De Ridder, 2011: 197).
110. Rutgers (2011) stelt dat er 'zeker meer dan 100' waarden vrij snel zijn aan te wijzen. Zelf geeft hij een opsomming van 94 waarden.
111. Dekker & De Hart (2005: 13).
112. De Hart (2005: 54). Zie ook noot 5. Zie, voor een toegankelijke schets van veranderende ideeën over burgerschap en burgerlijke waarden in Nederland, Dekker & De Hart (2005).
113. De primaire waarde in deze opvatting is het geven van ruimte aan pluriformiteit, in combinatie met waarden die deze pluriformiteit mogelijk maken, zoals verdraagzaamheid en autonomie. In deze opvatting spelen de competenties van burgers die dit burgerschap mogelijk maken een grote rol (WRR, 1992).
114. Een illustratie daarvan is het toezicht dat de Inspectie van het Onderwijs sinds 2006 uitvoert rond het thema actief burgerschap en sociale integratie. Tegen de achtergrond van de globale wettelijke eisen heeft dat toezicht niet zozeer betrekking op de kwaliteit van het onderwijsaanbod of de opbrengsten van burgerschaps- onderwijs, maar is dat vooral gericht op de procesmatige aspecten daarvan, zoals het kwaliteitsbeleid en de vraag of de school een aanbod verzorgt. Het effect dat daarvan uitgaat, lijkt in de eerste plaats de bevordering van de naleving van wettelijke eisen, door agendering van het thema en onderstreping van het belang dat aan daadwerkelijke realisering wordt gehecht. De aandacht van de inspectie voor het onderwerp leidt ertoe dat scholen zich in meer of mindere mate bezighouden met het onderwerp en de plaats daarvan in het curriculum.
Overigens is voor burgerschap tevens op handhaving gericht toezicht van belang. In 2003 onderzocht de Inspectie van het Onderwijs op verzoek van de minister van OCW de rol van islamitische scholen bij de bevordering van de condities voor integratie van leerlingen in de Nederlandse samenleving (Inspectie van het Onderwijs, 2003). Het onderzoek leidde tot de conclusie dat islamitische scholen die condities in meer of mindere mate bevorderen. Met de invoering van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap in 2006 is het toezicht op de mogelijke strijdigheid van het onderwijs op scholen met de basiswaarden van de democratische rechtsstaat tot een vast onderdeel geworden van het onderwijstoezicht in Nederland.
115. Het in noot 114 genoemde onderzoek is daarvan een voorbeeld en heeft sinds 2005 geleid tot een jaarlijkse rapportage van de stand van zaken rond de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs in Nederland in het Onderwijsverslag voor minister, parlement en samenleving. De Inspectie van het Onderwijs publiceerde ook daarvoor over effecten op het sociale domein, zoals over de bijdrage van onderwijs aan sociaal kapitaal (Janssens & Leeuw, 2001).
116. Zie voor een recent voorbeeld Ehren & Hatch (2012).
117. Een interessante vraag is of – gesteld dat de evaluatie dekkend is voor de onderwijsdoelen die worden nagestreefd – dit effect werkelijk ongewenst is. Vanuit het oogpunt van effectieve sturing zou ook betoogd kunnen worden dat evaluatie en verantwoording bijdragen aan optimalisering in de gewenste richting. De kernvraag is dan uiteraard in hoeverre het mogelijk is aan de genoemde voorwaarde te

voldoen. Zie voor een bredere discussie over toetsing en verantwoording onder meer Koretz (2008) en Rothstein *et al.* (2008).

Literatuur

- Achterhuis, H. (2008). *Met alle geweld. Een filosofische zoektocht*. Rotterdam: Lemniscaat
- Allen, J. & Velden, R. van der (2011). *Skills for the 21st Century: Implications for Education*. Maastricht: ROA
- Alwin, D.F., Cohen, R.L. & Newcomb, T.M. (1991). *Political Attitudes over the Life Span. The Bennington Women after Fifty Years*. Madison: University of Wisconsin Press
- Amadeo, J.A., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V. & Nikolova, R. (2002). *Civic Knowledge and Engagement. An IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: IEA
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman
- Appelhof, P. & Walraven, M. (2002). *Sociale competentie ter bevordering van participatie in de samenleving. Een verkenning. Op zoek naar indicatoren*. Utrecht: Oberon
- Arendt, H. (1951). *The Origins of Totalitarianism*. New York: Harcourt, Brace & Co
- Ashenfelter, O., Harmon, C. & Oosterbeek, H. (1999). 'A Review of Estimates of the Schooling/Earnings Relationship, with Tests for Publication Bias'. *Labour Economics*, 6, 453-470
- Auld, M.C. & Sidhu, N. (2005). 'Schooling, Cognitive Ability, and Health'. *Health Economics*, 14, 1019-1034
- Barro, R. (1997). *Determinants of Economic Growth: A Cross-Country Empirical Study*. Cambridge: MIT Press
- Barro, R.J. (1999). 'Determinants of Democracy'. *Journal of Political Economy*, 107, S158-S183
- Behrman, J.R. & Stacey, N. (eds.) (1997). *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Berding, J. (1999). *De participatiepedagogiek van John Dewey*. Leiden: DSWO Press
- Berger, P.L. & Luckmann, Th. (1967). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City: Anchor Books
- Biesta, G.J.J. (2011). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). 'Defining Twenty-First Century Skills', in: Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer
- Binkley, M., Sternberg, R., Jones, S., Nohara, D., Murray, T.S. & Clermont, Y. (2005). 'Moving Towards Measurement: the Overarching Conceptual Framework for the ALL Study', in: Murray, T.S., Clermont, Y. & Binkley, M. (eds.), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa: Statistics Canada

- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longman
- Boekholt, P.Th.F.M. & Booy, E.P. de (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*. Assen: Van Gorcum
- Boersma, P. (2010). *School in de samenleving*. Voorburg: Besturenraad
- Bosker, R. (2012). 'De toegevoegde waarde van een school: begripsbepaling, meting en causale attributie', in: Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma
- Bourdieu, P. (1985). 'The Forms of Capital', in: Richardson, J. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood
- Bowles, S., Gintis, H. & Osborne, M. (2001). 'The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach', *Journal of Economic Literature*, 39, 1137-1176
- Bron, J. & Thijs, A. (2011). 'Leaving it to the schools: citizenship, diversity and human rights education in the Netherlands'. *Educational Research*, 53, 123-136
- Bronneman-Helmers, R. (2011). *Overheid en onderwijsbeleid. Beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010)*. Den Haag: SCP
- Bronneman-Helmers, R. & Zeijl, E. (2008). 'Burgerschapsvorming in het onderwijs', in: Schnabel, P., Bijl, R. & Hart, J. de (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008*. Den Haag: SCP
- Catalano, R.F., Berglund, M.L., Ryan, J.A.M., Lonczak, H.S. & Hawkins, J.D. (2004). 'Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs'. *Annals of the American Psychological Society*, 591, 98-124
- CBS (2011). *Jaarboek onderwijs in cijfers 2011*. Den Haag: CBS
- Coleman, J.S. (1988). 'Social Capital in the Creation of Human Capital'. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120
- Coleman, J.S. (1993). 'The Rational Reconstruction of Society'. *American Sociological Review*, 58, 1-15
- Corporaal, B. & Broek d'Obrenan, V. van den (2012). 'Effecten van toezicht op zeer zwakke scholen', in: Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma
- Dam, G. ten, Dijkstra, A.B., Geijsel, F., Ledoux, G. & Veen, I. van der (2011a). Does school make a difference? Effects of pupil population and educational quality on the acquisition of citizenship competences in primary education. Paper Universiteit van Amsterdam
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2010). 'Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument'. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R. & Ledoux, G. (2011b). 'Measuring Young People's Citizenship Competences'. *European Journal of Education*, 46, 354-372
- Dam, G.T.M. ten, & Volman, M.L.L. (2003). 'A Life Jacket or an Art of Living: Inequality in Social Competence Education'. *Curriculum Inquiry*, 33, 117-137
- 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, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfgram, P., Ledoux, G., m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat. Het evalueren en meten van sociale competentie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Dekker, P. (2005). 'Goed burgerschap in enquêtes', in: Dekker, P. & Hart, J. de (red.), *De goede burger. Tien beschouwingen over een morele categorie*. Den Haag: SCP
- Dekker, P. & Hart, J. de (red.), *De goede burger. Tien beschouwingen over een morele categorie*. Den Haag: SCP
- Dekker, P. & Ridder, J. den (red.) (2011). *Stemming onbestemd. Tweede verdiepingstudie Continu Onderzoek Burgerperspectieven*. Den Haag: SCP
- Dekker, P., Ridder, J. den & Schnabel, P. (2012). *Continu Onderzoek Burgerperspectieven 2012/1*. Den Haag: SCP
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: MacMillan
- Diekstra, R.F.W. (1993). 'Opvoeden tot opvoeding: ontwikkeling en overheidsbeleid'. *Jeugd en Samenleving*, 309-330
- Diekstra, R.F.W. & Gravesteyn, J.C. (2008). 'A Review of Meta-Analytic Literature Reviews', in: Clouder, C., Dahin, B., Diekstra, R., Berrocal, P.F., Heys, B., Lantieri, L. & Paschen, H (eds.), *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Marcelino Botin
- Diekstra, R.F.W., Sklad, M.J., Gravesteyn, J.C., Ben, J. & Ritter, M. de (2008). 'Teaching Social and Emotional Skills Worldwide. A Meta-Analytic Review of Effectiveness', in: Clouder, C., Dahin, B., Diekstra, R., Berrocal, P.F., Heys, B., Lantieri, L. & Paschen, H (eds.), *Social and Emotional Education. An International Analysis*. Santander: Marcelino Botin
- Dijkstra, A.B. (2005). 'Integratie en richtingscholen', in: Karsten, S. & Slegers, P. (red.), *Onderwijs en ongelijkheid: grenzen aan de maakbaarheid?* Antwerpen: Garant
- Dijkstra, A.B., Dam, G. ten, Hooghoff, H. & Peschar, J.L. (2010). 'Scholen voor burgerschap? Een inleiding', in: Peschar, J.L., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten (red.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant
- Dijkstra, A.B., Dronkers, J. & Hofman, R. (red.) (1997). *Verzuiling in het onderwijs. Actuele verklaringen en analyse*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Dijkstra, A.B., Dronkers, J. & Karsten, S. (2004). 'Private Schools as Public Provision for Education: School Choice and Market Forces in the Netherlands', in: Wolf, P.J. & Macedo, S. (eds.), *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice*. Washington DC: Brookings Institution
- Dijkstra, A.B., Hofstra, J., Oudenhoven, J.P., Peschar, J. & Wal, M. van der (2004). *Oud gedaan, jong geleerd? Een studie naar de relaties tussen hechtingsstijlen, competenties, EVLN-intenties en sociale cohesie*. Amsterdam: Aksant
- Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red.) (2012). *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma
- Dijkstra, A.B., Karsten, S., Veenstra, R. & Visscher, A.J. (red.) (2001). *Het oog der natie: scholen op rapport. Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*. Assen: Van Gorcum
- Dijkstra, A.B. & Peschar, J.L. (2003). 'Social Capital in Education: Theoretical Issues and Empirical Knowledge in Attainment Research', in: Torres, C.A. & Antikainen,

- A. (eds.), *The International Handbook on the Sociology of Education*. Lanham: Rowman & Littlefield
- Dijkstra, A.B., Veenstra, R. & Peschar, J.L. (2000). 'De invloed van de context', in: Creemers, B.P.M. (red.), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. De context van het onderwijs*. Alphen aan den Rijn: Samson
- Dixhoorn, A. van (2005). 'Goed burgerlijk leven in de Nederlandse Republiek', in: Dekker, P. & Hart, J. de (red.), *De goede burger. Tien beschouwingen over een morele categorie*. Den Haag: SCP
- Doorn, J.A.A.van & Lammers, C.J. (1959). *Moderne sociologie. Een systematische inleiding*. Utrecht: Spectrum
- Doorten, I. & Rouw, R. (red.) (2006). *Opbrengsten van sociale investeringen*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling
- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I van der (2009). *Cohort-onderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS
- Driessen, G., Mulder, L. & Roeleveld, J. (2012). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting 2010/11*. Nijmegen: ITS
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. & Schellinger, K.B. (2011). 'The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions'. *Child Development*, 82, 405-432
- Dronkers, J. (2001). 'Gelijke onderwijskansen: een effectief middel om sociaal-economische gezondheidsverschillen te verkleinen?', in: Stronks, K. & Hulshof, J. (red.), *De kloof verkleinen. Theorie en praktijk van de strijd tegen sociaal-economische gezondheidsverschillen*. Assen: Van Gorcum
- Droogleever Fortuijn, E. (2003). *Onderwijsbeleid. Maatschappelijke functies en strategische keuzen*. Amsterdam: Aksant
- Eck, E. van, Daalen, M. & Heemskerk, I. (2011). *Soft skills en sociale competenties in het secundair onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut
- Ehren, M.C.M. (2006). *Toezicht en schoolverbetering*. Delft: Eburon
- Ehren, M.C.M. (2010). 'Effecten van toezicht in het basisonderwijs'. *Pedagogische Studiën*, 87, 165-182
- Ehren, M.C.M. & Hatch, T. (2012). Responses of schools to accountability systems using multiple measures. The case of New York elementary schools. Paper Universiteit Twente
- Eijsackers, L. (2003). *Actief burgerschap. Good practices in scholen*. 's-Hertogenbosch: KPC-Groep
- Elster, J. (1989). *The Cement of Society. A Study of Social Order*. Cambridge: Cambridge University Press
- European Commission (2011). *Progress towards the common European objectives in education and training 2010/2011. Indicators and benchmarks*. Brussels: EU
- Eurydice (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice
- Eurydice (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice
- Fend, H. (1974). *Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation*. Weinheim: Beltz Verlag
- Finegold, D. & Notabartolo, A.S. (2010). 21st-Century Competencies and Their Impact: An Interdisciplinary Literature Review. Hewlett Foundation

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2012). 'Review of the Effects of Citizenship Education'. *Educational Research Review* .org/10.1016/j.edu-rev.2012.02.001.
- Gravesteyn, C. (2010). *Programma's voor levensvaardigheden op school. Achtergronden, ontwikkeling en evaluatie van onderwijs in sociale en emotionele vaardigheden*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Gravesteyn, C & Diekstra, R. (2004). 'Levensvaardigheden', in: Diekstra, R., Berg, M. van den & Rigter, J. (red.), *Waardenvolle of waardenloze samenleving? Over waarden, normen en gedrag in samenleving, opvoeding en onderwijs*. Uithoorn: Karakter
- Gray, J. (2004). 'School effectiveness and the "other outcomes" of secondary schooling: a reassessment of three decades of British research', *Improving Schools*, 7, 185-198
- Green, J., Howes, F., Waters, E., Maher, E., Oberklaid, F. (2005). 'Promoting the social and emotional health of primary school-aged children: Reviewing the evidence base for school-based interventions'. *International Journal of Mental Health Promotion*, 7, 30-36
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2003). *Investeren en terugverdienen: Inverdiën- en welvaartseffecten van onderwijsinvesteringen*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2007a). 'The health effects of education'. *Economics of Education Review*, 26, 186-200
- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (2007b). 'The effects of education on crime'. *Applied Economics*, 42, 279-289
- Grossman, M. & Kaestner, R. (1997). 'Effects of education on health', in: Behrman, J.R. & Stacey, N. (eds.), *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor: University of Michigan Press
- Gunsteren, H. van (1998). *A Theory of Citizenship: Organizing Plurality in Contemporary Democracies*. Boulder: Westview Press
- Halász, G. & Michel, A. (2011). 'Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation'. *European Journal of Education*, 46, 289-306
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development*. NBER Working Paper 12832. Cambridge: National Bureau of Economic Research
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2010). *How much do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?* CESifo Working Paper 3238. Munich: CESifo Group
- Hardin, G. (1968). 'The Tragedy of the Commons'. *Science*, 162, 1243-1248
- Hart, J. de (red.) (2002). *Zekere banden. Sociale cohesie, leefbaarheid en veiligheid*. Den Haag: SCP
- Hart, J. de (2005). 'Pretpark Hollandia: over enkele veranderingen in het burgerlijke waardepatoon', in: Dekker, P. & Hart, J. de (red.), *De goede burger. Tien beschouwingen over een morele categorie*. Den Haag: SCP
- Haveman, R.H. & Wolfe, B. (1984). 'Schooling and Economic Well-Being; The Role of Non-Market Effects'. *Journal of Human Resources*, 19, 377-407
- Hirschman, A. (1995). *A Propensity to Self-Subversion*. Cambridge: Harvard University Press

- Hofstee, W.K.B. (1992). 'Een curriculum voor burgerschap?', in: Gunsteren, H.R. van & Hoed, P. den (red.). *Burgerschap in praktijken*. Den Haag: Sdu Uitgeverij
- Hofman, R.H., Hofman, W.H. & Guldemond, H. (1999). 'Social and cognitive outcomes. A comparison of contexts of learning', *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 352-366
- Hoskins, B., Villalba, C.M.H. & Saisana, M. (2012). *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2)*. European Commission Joint Research Centre
- Huang, J., Maassen van den Brink, H. & Groot, W. (2010). *A Meta-Analysis of the Effect of Education on Social Capital*. TIER Working Paper Series 10/09. Amsterdam: TIER
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Wolpert, M. & Aitken, J. (2011). A systematic review of measures of social and emotional skills for children and young people. *Educational and Psychological Measurement*, 71, 617-637
- Huston, A.C. & Ripke, M.N. (eds.) (2006). *Developmental Contexts in Middle Childhood. Bridges to Adolescence and Adulthood*. New York: Cambridge University Press
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Islamitische scholen nader onderzocht*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
- Isac, M.M., Maslowski, R. & Werf, G. van der (2011). 'Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge'. *School Effectiveness and School Improvement*, 22, 313-333
- Janssens, F.J.G. (2005). *Toezicht in discussie. Over onderwijstoezicht en Educational Governance*. Enschede: Universiteit Twente
- Janssens, F.J.G. & Dijkstra, A.B. (2012). 'Perspectieven op de kwaliteit van onderwijs', in: Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma
- Janssens, F.J.G. & Leeuw, F.L. (2001). 'Schools make a difference, but each difference is different. On Dutch schools and educational equality: trends and challenges', *Peabody Journal of Education*, 76, 41-56
- Johnston, G. (2004). *Healthy, wealthy and wise? A review of the wider benefits of education*. Working Paper 04/04. Wellington: New Zealand Treasury
- Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basis-onderwijs*. Rotterdam: CED
- Karsten, S. (2006). *Onderwijs waarop we kunnen bouwen. De publieke waarde van het beroepsonderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers UvA
- Karsten, S., Dijkstra, A.B., Bosker, R.J. (2003). 'Openbaarmaking van prestatiegegevens in het basis- en voortgezet onderwijs. Een balans na zeven jaar'. *Pedagogische Studiën*, 81, 397-403
- Keating, A., Benton, T. & Kerr, D. (2011). 'Tracing the trends and transitions in young people's citizenship practices: what are the implications for researching citizenship and citizenship education?'. *Educational Research*, 53, 223-235

- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E. & Lopes, J. (2010). *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eight and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Department for Education
- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E. & Benton, T. (2007). *Vision versus Pragmatism. Citizenship in the Secondary School Curriculum in England*. National Foundation for Educational Research
- Kerr, D., Cleaver, E., Ireland, E. & Blenkinsop, S. (2003). *Citizenship Education Longitudinal Study. First Cross-Sectional Survey 2001-2002*. London: DfEs
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R. & Cleaver, E. (2004). *Citizenship Education Longitudinal Study: Second Annual Report: First Longitudinal Survey. Making Citizenship Education Real*. National Foundation for Educational Research
- Kerr, D., Keating, A. & Ireland, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities*. Slough: NFER/CIDREE
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., Burge, B. (2010). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: IEA
- Klaassen, C. & Wesselingh, A. (1997). 'Burgerschap en onderwijs in de laatmoderne samenleving', in: Kleijer, H. Tillekens, G. (red.), *Burgerschap zonder moraal. Een sociologische kijk op de verantwoordelijke burger*. Leuven: Garant
- Knuver, J.W.M. (1993). *De relatie tussen klas- en schoolkenmerken en het affectief functioneren van leerlingen*. Groningen: RION
- Koretz, D. (2008). *Measuring up. What Educational Testing Really Tells Us*. London: Harvard University Press
- Kruihof, B. (1990). *Zonde en deugd in domineesland*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Kuhlemeier, H., Boxtel, H. van & Til A. van (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Eerste meting voorjaar 2011*. Arnhem: Cito
- Landeghem, G. van, Damme, J. van, Opendakker, M-C., De Frairie, D.F. & Onghena, P. (2002). 'The Effect of Schools and Classes on Noncognitive Outcomes', *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 429-451
- Ledoux, G., Geijssel, F., Dam, G. ten & Reumerman, R. (2010). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88, 3-22
- Leenders, H., Veugelers, W. & Kat, E. de (2008). 'Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands'. *Cambridge Journal of Education*, 38, 155-170
- Leeuw, F.L. (2008). *Gedragsmechanismen achter overheidsinterventies en rechtsregels*. Maastricht: Maastricht University
- Leune, H. (1983). 'De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs', in: Creemers, B., Hoeben, W. & Koops, K. (red.), *De kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Leune, H. (1997). 'Education as a Gift of and for Society; some Trends and Dilemmas', in: Jong, M.J. de & Zijderveld, A.C. (eds.), *The Gift of Society*. Nijkerk: Enzo Press
- Levy, F. (2010). *How Technology Changes Demands for Human Skills*. OECD Education Working Papers, No. 45. Paris: OECD Publishing

- Lindenberg, S. (2005). 'Smart norms. How do they work and does the school have an important function for making them work?', in: Veugelers, W. & Bosman, R. (red.), *De strijd om het curriculum. Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. Antwerpen: Garant
- Lindo, F. (2008). *Interetnische contacten tussen scholieren in het voortgezet onderwijs. Een analyse en waardering van het onderzoek binnen het paradigma van de contacthypothese*. Amsterdam: IMES
- Lindqvist, E. & Westman, R. (2011). 'The labor market returns to cognitive and non-cognitive ability: Evidence from the Swedish enlistment', *American Economical Journal: Applied Economics*, 3, 101-128
- Lipset, S.M. (1959). 'Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy'. *The American Political Science Review*, 53, 69-105
- Lipset, S.M. (1994). 'The Social Requisites of Democracy Revisited'. *American Sociological Review*, 59, 1-22
- Lochner, L. (2011). *Non-production benefits of education: crime, health, and good citizenship*. NBER Working Paper 16722. Cambridge: National Bureau of Economic Research
- Lochner, L. & Moretti, E. (2004). 'The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports'. *The American Economic Review*, 94, 155-189
- Lucassen, J. & Ruijter, A. de (red.) (2002). *Nederland multicultureel en pluriform? Een aantal conceptuele studies*. Amsterdam: Aksant
- Luginbuhl, R., Webbink, D. & Wolf, I. de (2007). *Do school inspections improve primary school performance?* CPB Discussion Paper 83. Den Haag: CPB
- Maslowski, R., Naayer, H.M., Isac, M.M., Oonk, G.H. & Werf, M.P.C. van der (2010). *Eerste bevindingen International Civic and Citizenship Education Study*. Groningen: GION
- Matthews, P. & Sammons, P. (2004). *Improvement through Inspection. An evaluation of the impact of Ofsted's work*. London: Ofsted
- Meijnen, W. (1995). 'Socialisering: taal, talent en geschiktheid', in: Peschar, J.L. & Wesselingh, A.A. (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Mertens, F. (2011). *Inspecteren. Toezicht door inspecties*. Den Haag: SDU Uitgevers
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). *Onderwijs met ambitie. Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs 2008-2011*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Trends in beeld 2010. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011a). *Kerncijfers 2006-2010. Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011b). *Actieplannen Primair / Voortgezet Onderwijs*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011c). *Trends in beeld 2011. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: OCW

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2012). *Kerncijfers 2007-2011. Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: OCW
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1981). *Kwaliteit van het onderwijs: algemene aspecten van kwaliteitsbepaling*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1989). *Rijkdom van het onvoltooide. Uitdagingen voor het Nederlandse onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen
- Ministry of Education, Culture and Science (2004). *Citizenship – Made in Europe: Living together starts at school*. The Hague: Ministry of Education, Culture and Science
- Murray, T.S., Clermont, Y. & Binkley, M. (eds.) (2005), *Measuring Adult Literacy and Life Skills: New Frameworks for Assessment*. Ottawa: Statistics Canada
- Netjes, J.E., Werfhorst, H.G. van de, Dijkstra, A.B. & Geboers, E.A.M. (2011). 'Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijssysteem'. *Mens & Maatschappij*, 86, 34-65
- Netjes, J.E., Werfhorst, H.G. van de, Karsten, S. & Bol, T. (2010). *Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van onderwijs. Burgerschap, deviant gedrag en welzijn in landenvergelijkend perspectief*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam / AMCIS
- Newcomb, T.M. (1943). *Personality and Social Change: Attitude Formation in a Student Community*. New York: Dryden Press
- Newcomb, T.M., Koenig, K.E., Flacks, R. & Warwick, D.P. (1967). *Persistence and Change: Bennington College and Its Students after 25 Years*. New York: John Wiley
- Nie, N.H., Junn, J. & Stehlik-Barry, K. (1996). *Education and Democratic Citizenship in America*. Chicago: University of Chicago Press
- Nie, N. & Hillygus, D.S. (2001). 'Education and Democratic Citizenship', in: Ravitch, D. & Viteritti, J.P. (eds.), *Making Good Citizens. Education and Civil Society*. New Haven: Yale University Press
- Nussbaum, M. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press
- OECD (2001). *The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD
- OECD (2004). *Problem Solving for Tomorrow's World. First Measures of Cross-Curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD
- OECD (2007). *Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD
- OECD (2009). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD
- OECD (2010a). *PISA 2009 Results* (meerdere delen). Paris: OECD
- OECD (2010b). *Education at a Glance 2010. OECD Indicators*. Paris: OECD
- OECD (2010c). *Improving Health and Social Cohesion through Education*. Paris: OECD
- OECD (2010d). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris: OECD
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*. Paris: OECD
- Olson, M. (1965). *The Logic of Collective Action*. Cambridge: Harvard University Press
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partners. Versterking van relaties met en tussen ouders op school*. Den Haag: Onderwijsraad

- Onderwijsraad (2011). *Onderwijs vormt*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2012a). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. Den Haag: Onderwijsraad
- Onderwijsraad (2012b). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad
- Opdenakker, M-C. & Damme, J. van (2000). 'Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes', *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196
- Oppenheimer, P. (1996). *Evil and the Demonic. A New Theory of Monstrous Behavior*. New York University Press
- Overveld, C.W. & Louwe, J.J. (2005). 'Effecten van programma's ter bevordering van de sociale competentie in het Nederlandse primair onderwijs'. *Pedagogische Studiën*, 82, 137-159
- Peschar, J.L., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten (2010). 'Een agenda voor de toekomst: op weg naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs', in: Peschar, J.L., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G. ten (red.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant
- Peschar, J.L. & Wal, M. van der (2001). 'Waarom alleen rapportcijfers of diploma's? Alternatieven voor het meten van opbrengsten in het onderwijs', in: Dijkstra, A.B., Karsten, S., Veenstra, R. & Visscher, A.J. (red.), *Het oog der natie: scholen op rapport*. *Standaarden voor de publicatie van schoolprestaties*. Assen: Van Gorcum
- Peschar, J.L. & Waslander, S. (1997). *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies*. Paris: OECD
- Peschar, J.L. & Wesselingh, A. (1995). *Onderwijssociologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Portes, A. (1998). 'Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology'. *Annual Review of Sociology*, 22, 1-24
- Psacharopoulos, G. & Patrinos, H.A. (2004). 'Returns to Investment in Education: A Further Update'. *Education Economics*, 12, 111-134
- Putnam, R.D. (1993). *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2006). *Verskil maken. Eigen verantwoordelijkheid na de verzorgingsstaat*. Amsterdam: SWP
- Ridell, W.C. (2004). *The Social Benefits of Education: New Evidence on an Old Question*. Paper prepared for the conference 'Taking Public Universities Seriously', University of Toronto, December 3-4
- Ridder, J. den & Meer, T. van der (2011). 'Tevredenheid en vertrouwen: samenhang en veranderlijkheid', in: Dekker, P. & Ridder, J. den (red.), *Stemming onbestemd. Tweede verdiepingstudie Continu Onderzoek Burgerperspectieven*. Den Haag: SCP
- Rietveld-van Wingerden, M., Sturm, J.C. & Miedema, S. (2003). 'Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief'. *Pedagogiek*, 23, 97-108
- Ritzen, J.M.M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs, een uitnodiging tot gezamenlijke actie*. Zoetermeer: OCW

- Rothstein, R., Jacobsen, R. & Wilder, T. (2008). *Grading Education. Getting Accountability Right*. Washington DC: Economic Policy Institute
- Rutgers, M.R. (2011). *Het Pantheon van de Publieke Waarden*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber
- Sandel, M.J. (2012). *What Money Can't Buy. The Moral Limits of Markets*. New York: Farrar, Straus & Giroux
- Scheerens, J. (2012). 'Wat is kwaliteit?', in: Dijkstra, A.B. & Janssens, F.J.G. (red.), *Om de kwaliteit van het onderwijs. Kwaliteitsbepaling en kwaliteitsbevordering*. Den Haag: Boom Lemma
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier
- Scheerens, J., Seidel, T., Witziers, B., Hendriks, M. & Doornekamp, G. (2005), *Positioning and Validating the Supervision Framework*. Enschede: University of Twente
- Schils, T. (2011). *Leerlingen in het voortgezet onderwijs. Hoe zitten ze in hun vel? De leerlingen in het derde jaar van het voortgezet onderwijs in Limburg: Emotionele ontwikkeling*. Maastricht: Kaans
- Schnabel, P. (2000). 'Vergroting van de maatschappelijke cohesie door versterking van de sociale infrastructuur. Probleemverkenning en aanzet tot beleid', in: Hortulanus, R.P. & Machielse, J.E.M. (red.), *In de marge. Het sociaal debat*. Den Haag: Elsevier
- Schuitema, J., Dam, G. ten & Veugelers, W. (2008). 'Teaching strategies for moral education: a review'. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: IEA
- Schuyt, K. (2001). *Het onderbroken ritme. Opvoeding, onderwijs en sociale cohesie in een gefragmenteerde samenleving*. Amsterdam: Vossiuspers AUP
- Schuyt, K. (2004). 'Normen en waarden en de plaats van deugden in het onderwijs', in: Dijkstra, R., Berg, M. van den & Rigter, J. (red.), *Waardenvolle of waardenloze samenleving?* Uithoorn: Karakter Uitgevers
- Slob, M. & Staman, J. (2012). *Beleid en het bewijsbeest. Een verkenning van verwachtingen en praktijken rond evidence based policy*. Den Haag: Rathenau Instituut
- Solomon, D., Watson, M.S. & Battistich, V.A. (2001). 'Teaching and School Effects on Moral/Prosocial Development', in: Richardson, V. (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington: AREA
- Stegg, M. van der, Vermeer, N. & Lanser, D. (2011). *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*. CPB Policy Brief 2011/05
- Taylor, K. (2009). *Cruelty: Human Evil and the Human Brain*. Oxford: Oxford University Press
- Temple, J. (2001). 'Growth effects of education and social capital in OECD countries'. *OECD Economic Studies*, 33, 57-101
- Teulings, C., Bovenberg, L. & Dalen, H. van (2005). *De cirkel van goede intenties. De economie van het publieke belang*. Amsterdam: Amsterdam University Press

- Teulings, C. & Rens, T. van (2008). 'Education, Growth, and Income Inequality'. *The Review of Economics and Statistics*, 90, 89-104
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: SCP
- Ultee, W.C., Arts, W.A. & Flap, H.D. (2003). *Sociologie. Vragen, uitspraken, bevindingen*. 3^e druk. Groningen: Martinus Nijhoff
- Veenhoven, R. (2009). 'Well-Being in Nations and Well-Being of Nations. Is There a Conflict Between Individual and Society?'. *Social Indicators Research*, 91, 5-21
- Velde, H. te & Verhage, H. (red.) (1996). *De eenheid & de delen. Zuilvorming, onderwijs en natievorming in Nederland 1850-1900*. Amsterdam: Het Spinhuis
- Vergeer, M.M. (1998). *Sociale competentie in het licht van achterstandsbeleid*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Verhoeven, S., Winter, de M. & Hox, J. (2011). *De invloed van democratische burgerschapsvorming op het klasklimaat en burgerschapsgedrag van leerlingen in het basisonderwijs*. Paper voor de Onderwijsresearchdagen, 8-10 juni, Maastricht
- Verhue, D., Verzijden, D. & Nienhuis, A. (2006). *Nationaal Vrijheidsonderzoek – opiniedeel. Meting 2006*. Amsterdam: Veldkamp
- Veugelaers, W.M.M.H. (2003). *Waarden en normen in het onderwijs. Zingeving en humanisering: autonomie en sociale betrokkenheid*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek
- Völker, B. (2008). *In ieders belang. Sociologische determinanten voor de productie van collectieve goederen*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Volman, M. (2011). *Kennis van betekenis. Betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Voogt, J. & Pareja Roblin, N. (2010). *21st Century Skills*. Discussienota. Enschede: Universiteit Twente
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans Actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009. PPON-reeks 45*. Arnhem: Cito
- Wal, M. van der (2004). *Competencies to Participate in Life. Measurement and the Impact of School*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Wal, M. van der & Waslander, S. (2007). 'Traditional and Non-Traditional Educational Outcomes: Trade-off or complementarity?', *School Effectiveness and School Improvement*, 18, 409-428
- Waller, J. (2007). *Becoming Evil. How Ordinary People Commit Genocide and Mass Killing*. Oxford: Oxford University Press
- Waslander, S. (1999). *Koopmanschap en burgerschap. Marktwerking in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum
- Webbink, D., Konings, P., Vujic, S. & Martin, N. (2008). *Why are criminals less educated than non-criminals?* CPB Discussion Paper No 114
- Weerd, M. de, Gemmeke, M., Rigter, J. & Rij, C. van (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education*. Research report for the European Commission / DG EAC. Amsterdam: Regioplan
- Weerden, J. van, Hemker, B., Oosterveld, P., Schoot, F. van der, Til, A. van & Wagenaar, H. (2010). 'Het peilingsonderzoek Burgerschapsvorming in de basisschool, een eerste samenvatting', in: Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B. & Dam, G.

- ten (red.), *Scholen voor burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Antwerpen: Garant
- Welsh, M., Parke, R.D., Widaman, K. & O'Neil, R. (2001). 'Linkages Between Children's Social and Academic Competence: A longitudinal Analysis', *Journal of School Psychology*, 39, 463-481
- Werfhorst, H.G. van de (2007). *Vocational Education and Active Citizenship Behavior in Cross-National Perspective*. Working Paper 07-62, University of Amsterdam
- Werfhorst, H.G. van de (2009). *Education, Inequality, and Active Citizenship. Tensions in a Differentiated Schooling System*. Working Paper 09-73, University of Amsterdam
- Werfhorst, H.G. van de (2011). 'Selectie en differentiatie in het Nederlandse onderwijsbestel. Gelijkheid, burgerschap en onderwijsexpansie in vergelijkend perspectief', *Pedagogische Studiën*, 88, 283-297
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1992a). *Eigentijds burgerschap*. Den Haag: Sdu uitgeverij
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1992b). *Jeugd in ontwikkeling*. Den Haag: Sdu uitgeverij
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Wilson, M., Beja, I., Scalise, K., Templin, J., Wiliam, D. & Torres Iribarra, D. (2012). 'Perspectives on Methodological Issues', in: Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR
- Winter, M. de (2006). 'Democratie-opvoeding versus de code van de straat', in: Winter, M. de, Schillemans, T. & Janssens, R. (red.), *Opvoeding in democratie*. Amsterdam: SWP
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: SWP
- Wolfe, B. & Haveman, R. (2001). 'Accounting for the social and non-market benefits of education', in Helliwell, J. (ed.), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being*. Vancouver: University of British Columbia Press
- World Health Organization (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*. Geneva: WHO
- World Health Organization (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*. Geneva: WHO
- Zins, J.E., Weissberg, R.P., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What Does the Research Say?* New York: Teachers College Press
- Zolingen, S.J. van (1995). *Gevraagd: sleutelkwalificaties*. Nijmegen: KUN
- Zoontjens, P.J.J. (2003). *Het beweeglijke recht op onderwijs. Op zoek naar ankerpunten in een permanente ontwikkeling*. Den Haag: Boom Juridische Uitgevers