

Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland

G. Ledoux, F. Geijssels, R. Reumerman en G. ten Dam

Samenvatting

In dit artikel worden de resultaten gepresenteerd van een landelijk onderzoek naar de burgerschapscompetenties van jongeren in het basis- en voortgezet onderwijs. Burgerschapscompetenties is gedefinieerd als de kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie die jongeren in een democratische en pluri-forme samenleving nodig hebben om de sociale taken waarmee ze in hun alledaagse leven geconfronteerd worden adequaat te kunnen vervullen. De vragenlijst Burgerschapscompetenties is afgenomen bij 16000 leerlingen van groep 8 van het primair onderwijs en leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs. Met behulp van variantie- en partiële correlatieanalyses zijn verschillen tussen leerlingen in onderlinge samenhang geanalyseerd. De resultaten laten verschillen zien met betrekking tot sekse, leeftijd, cognitief niveau, SES en herkomst van de leerling, evenals verschillen in burgerschapscompetenties die samenhangen met de stedelijke omgeving van de school waarop de leerlingen zitten.

1 Inleiding

Een van de meest opvallende beleidsantwoorden op de veronderstelde erosie van de samenleving, is de wettelijke verplichting van burgerschapsvorming. In de afgelopen decennia is in vrijwel alle Europese landen burgerschap in het curriculum geïntroduceerd (Euridyce, 2005). Nederlandse scholen voor basis- en voortgezet onderwijs zijn vanaf 2006 verplicht een aanbod op burgerschap te verzorgen.

Mede als gevolg van de toenemende politieke en sociale spanningen in de Nederlandse samenleving, is in het onderwijsbeleid burgerschap geassocieerd met het vraagstuk van sociale cohesie en de integratie van immigranten. Het accent ligt vooral op het op sociaal geaccepteerde en verantwoordelijke wijze kunnen participeren in de samenleving.

De kritische dimensie van burgerschap – in staat zijn om verschillende perspectieven op maatschappelijke kwesties kritisch te beoordelen, veranderingsstrategieën te verkennen, na te denken over rechtvaardigheid, (on)gelijkheid en democratisch engagement (Westheimer, 2008) – komt in het onderwijsbeleid als zodanig niet voor. In het Nederlandse wetsvoorstel “Bevordering actief burgerschap en sociale integratie” is burgerschap gedefinieerd als “de bereidheid en het vermogen deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren” (vgl. Onderwijsraad, 2003). Door de ontwikkeling van burgerschap op te nemen in de opdracht aan scholen, wordt getracht “een gemeenschappelijk en gedeeld perspectief van jonge mensen op de bijdrage die zij als burgers (ongeacht hun etnische of culturele achtergrond) aan de samenleving kunnen leveren” te bevorderen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2005). Scholen zijn vrij om te bepalen hoe zij deze opdracht concreet vormgeven, mits zij dit op een planmatige wijze doen, met een achterliggende visie op burgerschap en integratie, en met respect voor de basiswaarden van de democratische rechtsstaat (zie Bronneman-Helmerts & Zeijl, 2008).

De overheid vraagt hiermee van scholen om zelf een invulling te geven aan wat burgerschap zou moeten of kunnen betekenen voor jongeren en aan wat de school hen op dat gebied zou moeten leren. Dit is geen eenvoudige vraag, gezien de breedte van het begrip, de verschillende perspectieven op burgerschap, het gebrek aan concrete voorbeelden en het gebrek aan kennis over burgerschap van jongeren. Deze laatste ommissie staat centraal in dit artikel. We presenteren een grootschalig onderzoek naar burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs en leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs. Centraal staat het *vermogen* van jongeren om te handelen, ofwel hun burgerschaps*competenties* bestaande uit de kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie

tie die leerlingen nodig hebben om adequaat te kunnen handelen in sociale situaties die zich in hun dagelijkse leven voordoen. In het onderzoek hebben we zowel aandacht besteed aan het op sociaal geaccepteerde wijze kunnen functioneren, als aan het vermogen een kritische bijdrage aan de samenleving te leveren. Met het onderzoek beogen we het inzicht te vergroten in de vraag wat jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar aan bagage bezitten om 'als burger te participeren in de samenleving', welke elementen van 'goed burgerschap' daarin in meer of mindere mate aanwezig zijn, en in welke opzichten (groepen) jongeren van elkaar verschillen. Op deze wijze trachten we de discussie over burgerschap en burgerschapseducatie van een sterkere empirische basis te voorzien.

2 Onderzoekskader

Ondanks alle aandacht in beleid en onderwijsonderzoek voor burgerschap, is kennis over de burgerschapscompetenties van jongeren schaars. In deze paragraaf bespreken we allereerst twee eerdere studies naar burgerschap van jongeren. De IEA- en NFER-studie zijn de enige studies waarin gebruik is gemaakt van grote onderzoeksgroepen en gestandaardiseerde tests en vragenlijsten, waardoor inzicht wordt verkregen in de burgerschap van verschillende groepen jongeren. Mede op basis van deze bespreking formuleren we vervolgens de onderzoeksvragen voor onze studie naar de burgerschapscompetenties van jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar en expliciteren we onze verwachtingen over de uitkomsten.

2.1 Burgerschap van jongeren

Het internationale *IEA-onderzoek 'Civic Knowledge and Engagement'* (Torney-Purta, Lehman, Oswald, & Shulz, 2001; Torney-Purta & Barber, 2004a) is gestart in de jaren negentig van de vorige eeuw. Uitgangspunt bij dit onderzoek was dat leerlingen leren over burgerschap door deel uit te maken van en betrokken te zijn bij een gemeenschap. In het onderzoek is een vragenlijst gebruikt voor het meten van *civic knowledge and engagement* die in 28 landen is afgenomen bij

leerlingen van veertien jaar en zeventien tot negentien jaar¹. De vragenlijst betrof een test (kennis en vaardigheden, 38 items) en een survey (overtuigingen en attitudes, 136 items). In de vragenlijst krijgt vooral het politieke domein van burgerschap aandacht en niet zozeer de sociale omgang tussen mensen buiten de sfeer van de overheid.

De resultaten op de test laten zien dat gemiddeld genomen leerlingen in de onderzochte landen kennis hebben van de basisaspecten van democratische concepten en principes (bijvoorbeeld belang van vrije verkiezingen). Het merendeel van de leerlingen beschikt ook over de vaardigheid om politieke informatie te interpreteren (verkiezingspamfletten, eenvoudige krantenartikelen over politieke kwesties).

De survey laat zien dat jongeren het belang erkennen van de basisprincipes van democratie en rechtsstaat (bijvoorbeeld gehoorzamen aan de wet, gaan stemmen). Jongeren met meer burgerschapskennis geven vaker aan (later) te zullen gaan stemmen. Tegelijkertijd vinden jongeren meedoen aan politieke discussies en deelname aan politieke partijen nauwelijks relevant voor goed burgerschap, maar activiteiten op het terrein van sociale bewegingen (actiegroepen, vrijwilligerswerk) daarentegen wel. De politieke rechten van vrouwen worden breed ondersteund en jongeren hebben een overwegend positieve attitude ten opzichte van immigranten.

Uit de IEA-studie komt een aantal factoren naar voren die samenhangen met burgerschap van jongeren (zie bijv. Torney-Purta & Barber, 2004a, 2004b). Allereerst beschikken oudere leerlingen over meer 'burgerschapskennis' dan jongere en hebben zij minder vertrouwen in de overheid (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt, & Nikolova, 2002; Torney-Purta & Amadeo, 2003). Torney-Purta (2002) veronderstelt dat de meer coherente kennisstructuur van democratische concepten van oudere leerlingen het resultaat is van hun cognitieve ontwikkeling. Ten tweede zijn vrouwen in beide leeftijdsgroepen meer ondersteunend ten aanzien van de rechten van immigranten, zijn zij meer geneigd geld in te zamelen voor sociale doelen en zijn zij minder politiek geïnteresseerd dan mannen

(Amadeo et al., 2002). Ten derde zijn er verschillen tussen jongeren die samenhangen met hun herkomst: autochtone jongeren hebben meer kennis over democratie, burgerschap en de overheid dan jongeren uit migrantengroepen. Ook geven zij vaker aan te zullen gaan stemmen. Ten slotte is er een positieve samenhang gevonden tussen het opleidingsniveau van de ouders enerzijds en kennis en geneigdheid tot stemmen anderzijds. Verschillen tussen jongeren in kennis van democratie en attitude ten aanzien van politieke participatie blijken zelfs hoofdzakelijk tot verschillen in 'intellectueel thuis klimaat' te kunnen worden teruggebracht. Dit is volgens de onderzoekers terug te voeren op zaken als het volgen van nieuws op de TV, het lezen van kranten en het discussiëren over politieke kwesties met ouders.

Ook de school zelf doet er toe. Een open klassen klimaat waarin leerlingen zich gestimuleerd voelen om actief te participeren en hun mening te geven en/of een school die leerlingen het vertrouwen geeft dat ze zeggenschap hebben, is in alle deelnemende landen een bevorderende factor voor burgerschap. De analyses van de IEA-studie in de VS laten voorts zien dat leerlingen die *social studies* volgen meer 'burgerschapskennis' hebben dan leerlingen die dit vak niet hebben gevolgd (Torney-Purta & Barber, 2004b). Ten slotte voorspelt de mate waarin er volgens de leerlingen in de lessen aandacht wordt besteed aan verkiezingen en stemmen hun bereidheid om (later) te gaan stemmen.

Het IEA-onderzoek laat dus zien dat kennis van jongeren over en attitudes jegens verschillende aspecten van burgerschap variëren met enkele kenmerken op leerling- en schoolniveau. De leerlingfactoren zijn echter niet in onderlinge samenhang geanalyseerd. Als het gaat om verschillen met betrekking tot etnische herkomst, is bijvoorbeeld niet gecorrigeerd voor thuis milieu, sekseverschillen, leeftijdsverschillen, enzovoorts. Ook andere, potentieel relevante, variantiebronnen zijn niet in de IEA-studie betrokken. Doen bijvoorbeeld intelligentie of prestatieniveau er nog toe? Of schoolgaan in een meer of minder stedelijke omgeving?

De tweede grootschalige studie naar burgerschap is de *Citizenship Education Longi-*

tudinal Study(CELS), uitgevoerd door de National Foundation for Education Research (NFER; Cleaver, Ireland, Kerr, & Lopes, 2005; Kerr, Lines Blenkinsop, & Schagen, 2001; Ireland, Kerr, Lopes, Nelson, & Cleaver, 2006). Het onderzoek, dat is gestart in 2001 en eindigt in 2010, maakt gebruik van surveys en casestudies. Het onderzoek richt zich op kennis, vaardigheden en attitudes van jongeren en focust in het bijzonder op het politieke domein van burgerschap. In de longitudinale survey (vier meetmomenten) participeren circa 11.250 leerlingen (11-18 jaar) van 75 scholen; aan de cross-sectionele survey (vier metingen) hebben ca. 2.500 leerlingen deelgenomen. De resultaten van de NFER-studie stemmen grotendeels overeen met die van de IEA-studie (zie ook Kerr et al., 2001). Bijvoorbeeld: burgerschap wordt door jongeren meer geassocieerd met rechten en verantwoordelijkheden, en met identiteit en gelijkheid, dan met formele politieke processen.

Ook in dit onderzoek is een duidelijke relatie gevonden tussen thuis milieu en burgerschap: hoe groter het aantal boeken thuis, hoe hoger de scores van leerlingen wat betreft burgerschapskennis, gevoel van *empowerment*, vertrouwen, politiek engagement, verbondenheid met de omgeving, betrokkenheid bij vrijwilligerswerk en participatie. Evenals de IEA-studie laat de NFER-studie zien dat vrouwen minder politiek geïnteresseerd zijn dan mannen, en meer overtuigd van het belang van gelijke rechten. Hun vertrouwen in de media is voorts (veel) lager dan dat van mannen. Ook zijn er verschillen gevonden tussen leerlingen met een verschillende achtergrond. Het geloof in eigen kunnen (*self-efficacy*) van Aziatische studenten is hoger dan dat van andere groepen leerlingen en Aziatische en 'zwarte' studenten hebben een positievere opvatting over vrijwilligerswerk. Om deze verschillen te kunnen interpreteren in het kader van burgerschap is echter verder onderzoek nodig naar de omgeving en de cultuur van deze groepen jongeren, aldus de onderzoekers.

De resultaten van de derde meting (2003-2004) wijzen op een leeftijdsgerelateerde ontwikkeling van burgerschap. Naarmate leerlingen ouder worden hebben ze meer in-

teresse in politieke kwesties, en maken ze een meer ontwikkeld gebruik van oude en nieuwe media. Tegelijkertijd wijzen de resultaten in de richting van een niet-lineaire ontwikkeling. Zo lijkt er sprake te zijn van een 'dip' in burgerschapskennis, geloof in eigen kunnen, actieve participatie en vertrouwen en geloof in het belang van participatie, wanneer leerlingen 14-15 jaar oud zijn. In hoeverre dit een cohort-specifiek dan wel generiek resultaat is, moet de vierde meting van de longitudinale survey (2009) uitwijzen.

De onderzoekers concluderen dat de ervaringen die leerlingen op school opdoen hun beeld over burgerschap kunnen beïnvloeden, evenals hun 'burgerschapskennis' en hun gevoel een stem te hebben en invloed te kunnen uitoefenen op de gang van zaken op school. Het onderzoek levert hiervoor echter slechts indirecte aanwijzingen op.

De NFER-studie geeft eenzelfde invulling van burgerschap als de IEA-studie. Het accent ligt op de politieke en staatsrechtelijke aspecten van het begrip. Uit het onderzoek komen vrijwel dezelfde type leerlingfactoren naar voren als variantiebronnen (leeftijd, sekse, etniciteit, thuismilieu). Het longitudinale karakter van de studie geeft zicht op leeftijdsgebonden ontwikkelingen in burgerschap. Evenals in de IEA-studie zijn de leerlingfactoren niet in onderlinge samenhang geanalyseerd. Ook de vraag in hoeverre burgerschap van leerlingen samenhangt met het niveau van cognitief presteren en/of met de kenmerken van de school waarop de leerlingen zitten, kan op basis van deze studie niet beantwoord worden.

De grootschalige en gestandaardiseerde opzet van de IEA- en NFER-studie maakt het mogelijk verbanden te onderzoeken tussen de kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie van jongeren, en achtergrondkenmerken van jongeren en schoolkenmerken. Het nadeel van de gebruikte instrumenten in de IEA- en NFER-studie is echter de grote nadruk op de formele aspecten van burgerschap en de te geringe aandacht voor de kritische dimensie (zie ook Leenders & Veugelers, 2006; Westheimer & Kahne, 2004).

Voor ons onderzoek naar de burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland hebben we daarom gebruik gemaakt van een

nieuw ontwikkeld meetinstrument, (Ten Dam, Geijsel, Ledoux & Reumerman, 2008). In navolging van Biesta e.a. (Biesta, 2007; Lawy & Biesta, 2006; vgl. Smith, Lister, Middleton, & Cox, 2005), zijn daarin als aangrijpingspunt voor de invulling van het concept burgerschapscompetentie de sociale situaties genomen die zich in het dagelijkse leven van jongeren voordoen en waarin ze als burgers in onze samenleving moeten kunnen handelen. Er zijn vier sociale taken onderscheiden die representatief kunnen worden geacht voor de burgerschapspraktijken van jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, en omgaan met verschillen. Het leren vervullen van deze taken op een sociaal geaccepteerde, verantwoordelijke én kritische wijze draagt bij aan de identiteitsontwikkeling van jongeren in het brede domein van burgerschap (Ten Dam & Volman, 2007; Haste, 2004).

Het begrip burgerschapscompetentie is voorts onderscheiden in de componenten kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie. Tezamen vormen ze de onderliggende, interne structuur van een competentie, waarbij het begrip competentie verwijst naar het vermogen van mensen om adequaat te handelen in uiteenlopende contexten (Rychen & Saganik, 2003).

2.2 Vraagstelling en verwachtingen

In het onderzoek dat we hier rapporteren staat de volgende vraag centraal: "In hoeverre hangen de burgerschapscompetenties van jongeren samen met achtergrondkenmerken van leerlingen en omgevingskenmerken?" We verwachten op basis van de IEA- en de NFER-studies samenhangen met de sekse, leeftijd, sociaaleconomische status en etnische herkomst van jongeren. Bovendien zijn we geïnteresseerd in de samenhang met het cognitieve niveau van de leerling. Tevens verwachten we per leerlingkenmerk differentiatie in uitkomsten voor de onderscheiden componenten kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie. We lichten die verwachtingen hier nader toe.

Conform de bevindingen in de besproken IEA- en NFER-studies verwachten we dat meisjes hoger scoren dan jongens op die as-

pecten van burgerschapscompetenties die betrekking hebben op het op sociaal geaccepteerde wijze kunnen functioneren. Meisjes vertonen over het algemeen meer aangepast gedrag, zijn sociaal vaardiger en meer gericht op goede sociale betrekkingen dan jongens (bijv. Joosten, 2007; Rose & Rudolph, 2006). Met name op de aspecten attitudes en vaardigheid zullen meisjes daarom vermoedelijk een hogere score behalen. We hebben voorts nog onvoldoende empirische of theoretische basis om eveneens hogere scores van meisjes op kennis en reflectie te verwachten. Onderzoek laat weliswaar zien dat meisjes in het onderwijs gemiddeld genomen beter presteren dan jongens (Van Langen & Driessen, 2006), maar het is de vraag of dit ook op het terrein van burgerschap geldt.

Wat betreft leeftijd verwachten we dat leerlingen in het voortgezet onderwijs op alle componenten van burgerschap hoger scoren dan basisschoolleerlingen, gebaseerd op de veronderstelling dat burgerschapscompetentie zich meer ontwikkelt naarmate leerlingen meer relevante leerervaringen op dit gebied hebben opgedaan en ook cognitief tot meer in staat zijn (vgl. de veronderstelling over de meer coherente kennisstructuur bij oudere leerlingen in de IEA-studie).

Ten aanzien van sociaaleconomische status verwachten we dat kinderen/jongeren met hoger opgeleide ouders hoger zullen scoren dan kinderen/jongeren met lager opgeleide ouders, in ieder geval op het gebied van kennis (conform prestatieverschillen die ook op andere domeinen worden gevonden voor sociaaleconomische status) en op attitude (vgl. IEA- en NFER-studie). Ook ten aanzien van reflectie verwachten we hogere scores, omdat in gezinnen met hoger opgeleide ouders meer met kinderen wordt gediscussieerd en onderhandeld en er meer aanbod is van educatieve prikkels (denk aan kranten, opinievormende programma's op radio en televisie, boeken; zie bijv. Doolaard & Lese-man, 2008). Voor vaardigheden hebben we onvoldoende aanwijzingen om een verwachting uit te spreken over de relatie met de sociaaleconomische status van kinderen/jongeren.

Voor etnische herkomst verwachten we alleen een relatie met kennis: autochtone jon-

geren hebben meer kennis over de sociale taken dan allochtone jongeren (vgl. de IEA-studie). Voor de andere componenten (attituden, vaardigheden en reflectie) zijn er op voorhand geen duidelijke verwachtingen ten aanzien van etnische herkomst. Het zou kunnen zijn dat er verschillen zijn die samenhangen met cultuurspecifieke waarden (zoals gesuggereerd in de NFER-studie naar aanleiding van de uitkomsten voor de Aziatische leerlingengroep), maar daarover is nog te weinig bekend om er hypothesen over te kunnen formuleren. Het zou ook kunnen zijn dat er in meer algemene zin verschillen zijn tussen allochtone en autochtone leerlingen, omdat allochtone leerlingen vaker op straat en op school in aanraking komen met situaties waarin diversiteit aan de orde is en zij dus op dit gebied meer leerervaringen opdoen. Die kunnen zich vertalen in hogere scores op burgerschapscompetenties, maar denkbaar is ook dat als deze ervaringen negatief zijn (bijvoorbeeld wanneer er sprake is van discriminatie) dit juist zal leiden tot lagere scores, omdat allochtone jongeren zich dan afkeren van burgerschapswaarden.

Voor cognitief niveau verwachten we een positieve samenhang met burgerschapskennis en reflectie, omdat beter presterende kinderen over het algemeen meer kennis van de wereld hebben. Bij de aspecten attitude en vaardigheden is een dergelijke positieve samenhang minder vanzelfsprekend. Het is denkbaar (zie ook de uitkomsten van de besproken studies voor de variabele leeftijd) dat een hoger cognitief niveau samengaat met meer kritisch vermogen en meer zelfkennis en daarmee met meer afgewogen antwoorden bij vragen over attitudes en vaardigheden, leidend tot juist minder positieve scores. We hebben echter te weinig empirische en/of theoretische aanwijzingen om een dergelijke verwachting als hypothese te formuleren.

Als het gaat om samenhang van de burgerschapscompetenties van jongeren met kenmerken van de omgeving, hebben we in onze dataset de beschikking over twee meer contextuele, niet direct door de school zelf te beïnvloeden kenmerken die te maken hebben met de samenstelling van de leerlingenbevolking: waardengemeenschap en urbanisatiegraad.

Beide kenmerken zijn van invloed op de school als leefwereld waarin kinderen/jongeren burgerschapservaringen opdoen (Lawy & Biesta, 2006). Het formuleren van verwachtingen over aard en richting van deze samenhang is lastig, omdat er nog nauwelijks empirisch onderzoek op dit gebied beschikbaar is.

Voor waardengemeenschap gaat het om de vraag of de mate van homogeniteit van een waardengemeenschap samenhangt met de burgerschapscompetenties van leerlingen. Verondersteld kan worden dat leerlingen op scholen met een heterogener leerlingenpubliek en daardoor een heterogener waardenstelsel competentier zijn in burgerschap dan leerlingen op scholen met een homogener leerlingenpubliek en een homogener waardenstelsel, omdat op de eerste groep scholen meer geleerd wordt/kan worden over omgaan met heterogeniteit (vgl. Veugelers & De Kat, 2005). Maar er is ook een tegenstelde hypothese denkbaar, namelijk dat binnen meer homogene waardengemeenschappen gunstiger condities bestaan voor het ontwikkelen van burgerschapscompetenties, omdat daar meer sprake is van gemeenschappelijke waarden en van onderlinge acceptatie, beide resulterend in meer groepsgevoel (Dijkstra & Miedema, 2003). In het verzuilde Nederland is met name denominatie een factor die bepalend is voor de mate van waardenhomogeniteit op school. Op islamitische scholen is de overeenkomst tussen de richting (denominatie) van de school en de eigen godsdienst van de leerlingen het grootst, daarna op protestants-christelijke scholen, gevolgd door rooms-katholieke scholen. Openbare scholen zijn in religieus opzicht het meest heterogeen (Driessen, Doesborgh, Ledoux, Van der Veen, & Vergeer, 2003). We kunnen scholen dus op basis van denominatie *rangordenen* naar waardenhomogeniteit. Denkbaar is verder nog dat de relatie tussen burgerschapscompetenties en de mate van homogeniteit van de waarden-gemeenschap per component en per sociale taak verschilt. Bijvoorbeeld op openbare scholen hogere scores op attituden in omgaan met verschillen, op bijzondere scholen hogere scores op attituden maatschappelijk verantwoord handelen (respect voor elkaar, be-

reidheid tot onderlinge zorg en hulp).

Voor urbanisatiegraad gaat het om de vraag of leerlingen op scholen in een meer stedelijke omgeving anders scoren op burgerschapscompetentie dan leerlingen op scholen in een minder stedelijke omgeving. Ook hier zijn verschillende, tegenstrijdige hypothesen denkbaar. Enerzijds kan beargumenteerd worden dat hoe stedelijker de omgeving van de school is, hoe hoger de burgerschapscompetentiescores van leerlingen zullen zijn. 'De stad' doet een groter beroep op het vermogen van jongeren om met culturele verschillen en sociale spanningen om te gaan en vraagt van hen inzicht in sociale processen (Gordon, 2003; Zhou, 2003). Anderzijds is ook de redenering plausibel dat burgerschapscompetenties zich beter ontwikkelen in een omgeving met veel 'gelijken'. In een homogene omgeving is vaker sprake van een relatief sterke interne sociale cohesie hetgeen bevorderend is voor samenbindend (bonding) sociaal kapitaal (Putnam, 2000; Schnabel & De Hart, 2008). Bij jongeren in grote steden zouden we dan juist minder hoge scores op burgerschapscompetenties verwachten (zie ook Zwaans, Van der Veen, Volman, & Ten Dam, 2008).

Voor een deel van de genoemde achtergrondkenmerken geldt dat ze onderling samenhangen. Bijvoorbeeld: een etnisch diverse omgeving is in Nederland vaker een stedelijke omgeving met een hogere concentratie allochtone leerlingen, wier ouders vaker laag zijn opgeleid (Gijsberts, Van der Meer, & Dagevos, 2008). Of een ander voorbeeld: op openbare scholen is de leerlingenpopulatie vaker in etnisch opzicht heterogeen. Hiermee dient rekening gehouden te worden bij de beantwoording van de onderzoeksvraag.

3 Methode

3.1 Respondenten

Het onderzoek naar burgerschapscompetenties is ingebed in een grootschalig cohort onderzoek bij leerlingen van de hoogste klassen in het primair onderwijs tot de middelste klassen van het voortgezet onderwijs. Het gaat om het Cohort Onderzoek Onderwijs-

loopbanen (COOL⁵⁻¹⁸), waarvan de eerste meting is uitgevoerd in het voorjaar van 2008².

De steekproef in dit artikel betreft een representatieve steekproef van de populatie van leerlingen van groep 8 van het primair onderwijs (N = ca 12.000) en leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs (N = ca 8.000). Deze leerlingen zijn afkomstig van circa 550 basisscholen en circa 80 scholen voor voortgezet onderwijs. Van de leerlingen in het voortgezet onderwijs komt een klein deel uit de steekproef van de basisscholen (ca 10 %), het overgrote deel echter niet. De (aselecte) steekproef basisonderwijs bestaat uit een deel dat landelijk representatief is (circa 400 scholen) en een deel met oververtegenwoor-

diging van scholen met leerlingen met laag opgeleide ouders. Voor dit artikel is gebruik gemaakt van de hele steekproef, met het oog op de analyses gericht op samenhang met achtergrondkenmerken van leerlingen. In het basisonderwijs nemen leerlingen uit de groepen 2, 5 en 8 deel aan COOL⁵⁻¹⁸, waarbij het steeds om hele klassen gaat. In het voortgezet onderwijs nemen leerlingen uit leerjaar 3 deel, deels hele klassen en deels individuele leerlingen. Voor dit artikel zijn alleen de data gebruikt uit groep 8 basisonderwijs en leerjaar 3 voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs is de vragenlijst Burgerschapscompetenties afgenomen bij de helft van de steekproef (de andere helft kreeg een ander

Tabel 1

Verdeling van de leerlingen uit de COOL⁵⁻¹⁸-steekproef (N = 16.000) per leerling- en schoolkenmerk

| | N | % |
|---|--------|----|
| Sekse | | |
| Jongens | 7.984 | 50 |
| Meisjes | 7.899 | 50 |
| Po-vo (primair onderwijs versus voortgezet onderwijs) | | |
| Primair onderwijs | 12.105 | 76 |
| Voortgezet onderwijs | 3.845 | 24 |
| Cognitief niveau (combinatie schooladvies en schooltype) | | |
| Vmbo-beroeps | 4.201 | 33 |
| Vmbo-theoretisch | 2.885 | 23 |
| Havo | 3.005 | 24 |
| Vwo | 2.514 | 20 |
| Sociaaleconomische status | | |
| Opleiding ouders maximaal lbo | 2.948 | 20 |
| Opleiding ouders maximaal mbo | 6.417 | 44 |
| Opleiding ouders maximaal hbo/wo | 5.097 | 35 |
| Autochtoon-allochtoon | | |
| Leerlingen met een Nederlandse moeder | 10.160 | 73 |
| Leerlingen met een niet-Nederlandse moeder | 3.709 | 27 |
| Geboorteland moeder | | |
| Nederland | 10.160 | 73 |
| Turkije | 982 | 7 |
| Marokko | 888 | 6 |
| Suriname | 396 | 3 |
| Nederlandse Antillen | 151 | 1 |
| Oost-Europa en overige Westerse landen | 423 | 3 |
| Overige niet-Westerse landen | 869 | 6 |
| Urbanisatiegraad | | |
| Zeer sterk stedelijk | 3.414 | 21 |
| Sterk stedelijk | 4.145 | 26 |
| Matig stedelijk | 3.321 | 21 |
| Weinig stedelijk | 5.055 | 32 |
| Waardengemeenschap | | |
| Openbaar | 5.285 | 38 |
| Rooms-katholiek | 4.990 | 35 |
| Protestants-christelijk | 3.518 | 25 |
| Islamitisch | 312 | 2 |

instrument). We beschikken dus over data van ongeveer 16.000 leerlingen, 12.000 uit het basisonderwijs en 4.000 uit het voortgezet onderwijs. Zie Tabel 1 voor de steekproefgegevens.

3.2 Instrumenten

Achtergrondkenmerken

De bronnen voor de leerlingachtergrondgegevens met betrekking tot *seks*, *sociaal-economische status*, *autochtoon-allochtoon* en *geboorteland moeder* zijn in het primair onderwijs de schooladministratiegegevens. Voor het voortgezet onderwijs zijn deze gegevens afkomstig uit de vragenlijst voor ouders uit COOL⁵⁻¹⁸.

De variabele *sociaaleconomische status* (SES) bevat drie ordinale categorieën (zie Tabel 1) en is bepaald op basis van de hoogst genoten opleiding in het gezin. Bij de nominale variabele *autochtoon-allochtoon* is de leerling met een in Nederland geboren moeder autochtoon en allochtoon indien de moeder niet in Nederland geboren is. De nominale variabele *geboorteland moeder* specificeert de herkomst van de leerling.

De variabele *cognitief niveau* is geconstrueerd om na te kunnen gaan in hoeverre verschillen tussen leerlingen samenhangen met het niveau van hun cognitief presteren. De aanname is dat een hoger cognitief niveau tot uitdrukking komt in een hoger schooladvies (prognose door de leerkracht in groep 8 voor het schoolniveau in het voortgezet onderwijs) respectievelijk plaatsing in een hoger type voortgezet onderwijs (in leerjaar 3). De bron voor deze gegevens vormt voor het primair onderwijs het leerlingprofiel groep 8 (een vragenlijstje dat de leerkracht invult voor elke leerling uit zijn/haar groep), voor het voortgezet onderwijs zijn het schooladministratiegegevens. De gegevens van de basisschoolleerlingen met een mengadvies (bijvoorbeeld havo-vwo) zijn niet opgenomen in de constructie van de variabele *cognitief niveau*. Hierdoor wordt bij analyse met deze variabele de dataset verkleind tot N = 12.605. De aldus samengestelde ordinale variabele heeft vier categorieën (zie Tabel 1).

De variabele *leeftijd* heeft in dit onderzoek twee waarden: leeftijd groep 8 in het po

en leeftijd leerjaar 3 in het vo. We spreken verder in dit artikel van *po-vo*.

In COOL⁵⁻¹⁸ worden geen schoolkenmerken verzameld, behalve enkele contextkenmerken zoals denominatie, grootte en urbanisatiegraad. Ook beschikken we voor het basisonderwijs over de variabele schoolcompositie (samenstelling leerlingen naar sociaaletnische herkomst). Voor het voortgezet onderwijs kan deze variabele echter niet op overeenkomstige wijze geconstrueerd worden; daarom is dit schoolkenmerk in dit artikel niet gebruikt. Wel gebruikt zijn denominatie, als proxy voor waardengemeenschap, en urbanisatiegraad.

De variabele *urbanisatiegraad* geeft de mate van bevolkingsdichtheid van de gemeente waarin de school gevestigd is. Uit de bestanden is voor dit onderzoek een (ordinale) variabele geconstrueerd met vier categorieën (zie Tabel 1). De variabele *waarden-gemeenschap* bestaat uit vier categorieën die zijn gebaseerd op de verschillende denominaties van de scholen (zie Tabel 1). De gegevens van scholen met overige denominaties (zoals algemeen bijzonder, mengvormen en kleine richtingen zoals reformatorisch, joods, Hindoestaans) zijn niet opgenomen. Dit verkleint de dataset bij analyse met deze variabele tot N = 14.105.

Burgerschapscompetenties

De burgerschapscompetenties worden gemeten met de hiertoe ontwikkelde leerlingvragenlijst Burgerschapscompetenties. De vragenlijst meet de kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie die jongeren in een democratische en pluriforme samenleving nodig hebben om de sociale taken waarmee ze in hun alledaagse leven geconfronteerd worden adequaat te kunnen vervullen. (zie voor een uitgebreide verantwoording Ten Dam, Geijsel, Reumerman, & Ledoux, 2010). De vragenlijst bevat 94 items over burgerschapscompetentie, verdeeld over 17 subschalen. De subschalen situeren de componenten (kennis, attitude, vaardigheid, en reflectie) in de context van de sociale taken (democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, en omgaan met verschillen).

Kennisitems betreffen het weten, begrijp-

pen, inzicht hebben in wat je het beste kunt doen met betrekking tot de vier taken. De leerlingen kiezen het beste antwoordalternatief uit bij een vraag, bijvoorbeeld: “Alle kinderen hebben recht: a) op zakgeld, b) om te kiezen bij wie je woont, c) op onderwijs”. Optie c is hier het goede antwoord en krijgt waarde 1, de overige opties waarde 0 (dichotoom meetniveau).

Attitudeitems gaan over het vinden (meningen), willen, bereid zijn ten aanzien van de vier sociale taken. De vraagstelling bij de items luidt “hoe goed past een uitspraak bij jou?”. Een voorbeelduitspraak is: “ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof”. De antwoordopties zijn: 1) past helemaal niet bij mij, 2) past niet erg bij mij, 3) past best wel wat bij mij, 4) past helemaal bij mij.

Vaardigheiditems betreffen de inschatting van de eigen vaardigheid voor de vier taken.

De vraagstelling is “hoe goed ben jij in...”, bijvoorbeeld “...bij een ruzie een oplossing vinden waarmee iedereen tevreden is?”. De antwoordopties zijn: 1) helemaal niet goed, 2) niet zo goed, 3) best wel goed, 4) heel goed.

Reflectie-items betreffen het nadenken over de vier taken. De vraagstelling luidt “hoe vaak denk jij na over...”, bijvoorbeeld “...of er naar leerlingen wordt geluisterd op jouw school?”. De antwoordopties zijn: 1) (bijna) nooit, 2) heel af en toe, 3) vrij vaak, 4) vaak.

Tabel 2 bevat de betrouwbaarheidscoëfficiënten, gemiddelde scores en standaarddeviaties voor de component- en subschalen.

De betrouwbaarheid van de hoofdschalen (kennis, attitude, vaardigheid en reflectie) is goed. Met uitzondering van de subschaal kennis maatschappelijk verantwoord handelen is ook de betrouwbaarheid van alle sub-

Tabel 2

Betrouwbaarheidscoëfficiënten (Cronbachs α), gemiddelde scores en standaard deviaties van de component- en subschalen uit de vragenlijst Burgerschapscompetenties van leerlingen 11-16 jaar voor de COOL⁵⁻¹⁸-steekproef (N = 15.965)

| | Aantal items | Cronbachs α | Gemiddelde score | Standaard deviatie |
|---|--------------|--------------------|------------------|--------------------|
| Kenniscomponent | 27 | 0,83 | 0,77 | 0,18 |
| Kennis democratisch handelen | 8 | 0,67 | 0,80 | 0,22 |
| Kennis maatschappelijk verantwoord handelen | 6 | 0,54 | 0,80 | 0,22 |
| Kennis omgaan met conflicten | 7 | 0,62 | 0,71 | 0,25 |
| Kennis omgaan met verschillen | 6 | 0,63 | 0,77 | 0,24 |
| Attitudecomponent | 24 | 0,90 | 2,96 | 0,43 |
| Attitude democratisch handelen 1: ieders stem willen horen | 3 | 0,69 | 3,30 | 0,50 |
| Attitude democratisch handelen 2: kritische bijdrage willen leveren | 3 | 0,65 | 2,75 | 0,65 |
| Attitude maatschappelijk verantwoord handelen | 6 | 0,68 | 3,10 | 0,47 |
| Attitude omgaan met conflicten | 6 | 0,79 | 2,84 | 0,54 |
| Attitude omgaan met verschillen | 6 | 0,85 | 2,84 | 0,62 |
| Vaardigheidcomponent | 15 | 0,85 | 3,04 | 0,39 |
| Vaardigheid democratisch handelen 1: opkomen voor eigen mening | 3 | 0,72 | 3,14 | 0,55 |
| Vaardigheid democratisch handelen 2: luisteren naar de mening van anderen | 3 | 0,68 | 3,01 | 0,54 |
| Vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten | 5 | 0,76 | 2,98 | 0,50 |
| Vaardigheid omgaan met verschillen | 4 | 0,67 | 3,04 | 0,48 |
| Reflectiecomponent | 28 | 0,94 | 2,27 | 0,56 |
| Reflectie democratisch handelen | 6 | 0,80 | 2,34 | 0,63 |
| Reflectie maatschappelijk verantwoord handelen | 6 | 0,84 | 2,20 | 0,69 |
| Reflectie omgaan met conflicten | 8 | 0,89 | 2,49 | 0,67 |
| Reflectie omgaan met verschillen | 8 | 0,85 | 2,02 | 0,67 |

schalen redelijk tot goed. De gemiddelde scores op de componentschalen laten zien dat de leerlingen over redelijk tot veel kennis beschikken op het terrein van burgerschap en dat zij hun attitude en vaardigheid als redelijk hoog inschatten. Reflecteren over onderwerpen die met burgerschap te maken hebben, gebeurt naar eigen zeggen af en toe. De gemiddelde scores op de kennis- en vaardigheidsschalen wijken onderling (per sociale taak) niet veel af. Bij de attitudeschalen valt op dat er betrekkelijk laag wordt gescoord op *attitude democratisch handelen 2: kritische bijdrage willen leveren* en gemiddeld relatief hoog gescoord wordt op *attitude democratisch handelen 1: ieders stem willen horen* en *attitude maatschappelijke verantwoord handelen*. Bij reflectie zien we dat er relatief iets meer gereflecteerd wordt over onderwerpen die te maken hebben met omgaan met conflicten en democratisch handelen en het minst over het omgaan met verschillen.

Analyses

De vraagstelling van het artikel betreft de relatie tussen burgerschapscompetenties (onderscheiden naar componenten en sociale taken) en achtergrondkenmerken van leerlingen en omgevingskenmerken. Om na te gaan of in de analyses rekening gehouden dient te worden met meerdere niveaus in de data, zijn met behulp van ANOVA op schoolniveau intraklassecorrelatiecoëfficiënten³ en designeffecten berekend voor de afhankelijke variabelen (Snijders & Bosker, 1999, p. 20-22). Met 611 klassen met een gemiddelde groepsgrootte van 26 blijkt voor elke component de intraklassecorrelatiecoëfficiënt 0,03 en het designeffect 1,75. Gezien de hoogte van deze waarden, is het niet zinvol een meerniveau-analyse uit te voeren.

Omdat de effecten van achtergrondkenmerken op burgerschapscompetenties niet eerder kwantitatief zijn bestudeerd, kunnen we niet op voorhand uitgaan van lineaire regressie en is het van belang eerst een indruk te krijgen van het effect per categorie van de achtergrondkenmerken. Daartoe zijn de verschillen in scores van leerlingen geanalyseerd met variantieanalyses in combinatie met posthocvergelijkingen (Bonferroni-post-

hoc-test bij gelijke varianties; Dunnets *T*-post-hoc-test bij ongelijke varianties). Vanuit de wetenschap dat de achtergrondvariabelen onderling samenhangen, is er vervolgens voor gekozen om ook de bivariate en partiële correlaties tussen de dichotome nominale variabelen en ordinale variabelen te analyseren.

Om de grootte van de gevonden samenhang op waarde te kunnen schatten, worden bij de verschillende analyses de verschillende effectgrootten vermeld. Voor de verschillen tussen twee groepen gaat het om Cohens *d* met de volgende vuistregels voor effectgrootte: 0,20 klein effect; 0,50 middelmatig effect; 0,80 groot effect. De vuistregels voor effectgrootte bij de (partiële) correlaties (*r*) zijn: 0,10 klein effect; 0,30 middelmatig effect; 0,50 groot effect.

4 Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten gepresenteerd van de variantie- en correlatieanalyses met betrekking tot de componenten kennis, attitude, vaardigheid en reflectie. Dezelfde analyses zijn uitgevoerd voor de subschalen per component per sociale taak (zie Tabel 2). Indien deze analyses tot significante specificaties leiden van de resultaten op componentniveau, vermelden we dit in de tekst; de resultaten zelf geven we niet volledig weer.

In Tabel 3 staan de gemiddelden, standaarddeviaties en effectgroottes voor de vier componentschalen per achtergrondvariabele.

De gemiddelde scores op de componentschalen verschillen veelal significant van elkaar voor de subcategorieën van de diverse achtergrondvariabelen. Uitgaande van onderlinge samenhang tussen de achtergrondvariabelen zijn tevens correlatieanalyses uitgevoerd. In Tabel 4 volgen de bivariate correlaties voor de ordinale en dichotoom-nominale variabelen in deze studie (alle variabelen exclusief *geboorteland moeder*).

De bivariate correlaties tussen de componentschalen en de achtergrondvariabelen liggen (uiteraard) in lijn met de resultaten in Tabel 3. Verder blijkt de kenniscomponent zwak tot matig samen te hangen met de andere componentschalen van burgerschaps-

Tabel 3

Gemiddelden (standaarddeviaties) en effectgroottes (*d*) van de componentschalen per achtergrondvariabele (*vergelijkingsgroep) (*N* = 16.000)

| | Kennis- Component | Attitude- component | Vaardigheids- component | Reflectie- component |
|---------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Totale groep | 0,77(0,18) | 2,96(0,43) | 3,04(0,39) | 2,27 (0,56) |
| Sekse | | | | |
| Jongens* | 0,74(0,19) | 2,86(0,43) | 2,97(0,40) | 2,19 (0,56) |
| Meisje | 0,80(0,16) <i>d</i> =0,17 | 3,06(0,40) <i>d</i> = 0,2 | 3,10(0,37) <i>d</i> = 0,17 | 2,36 (0,56) <i>d</i> = 0,15 |
| Po-vo | | | | |
| Primair onderwijs* | 0,75(0,18) | 3,00(0,42) | 3,04(0,40) | 2,32 (0,57) |
| Voortgezet onderwijs | 0,82(0,17) <i>d</i> =0,20 | 2,81(0,41) <i>d</i> =-0,23 | 3,01(0,35) <i>d</i> =-0,04 | 2,12 (0,51) <i>d</i> =-0,19 |
| Cognitief niveau | | | | |
| Vmbo-beroeps* | 0,68(0,18) | 2,91(0,44) | 3,02(0,42) | 2,25 (0,56) |
| Vmbo-theoretisch | 0,74(0,17) <i>d</i> =-0,17 | 2,94(0,43) <i>d</i> =0,03 | 3,01(0,40) <i>d</i> =-0,01 | 2,27 (0,58) <i>d</i> =0,02 |
| Havo | 0,82(0,14) <i>d</i> =0,42 | 2,96(0,42) <i>d</i> =0,06 | 3,04(0,38) <i>d</i> =0,03 | 2,26 (0,56) <i>d</i> =0,01 |
| Vwo | 0,88(0,12) <i>d</i> =0,67 | 3,02(0,39) <i>d</i> =0,13 | 3,08(0,34) <i>d</i> =0,08 | 2,30 (0,53) <i>d</i> =0,04 |
| Socialecon. status | | | | |
| Max. lbo* | 0,69(0,18) | 3,00(0,44) | 3,05(0,42) | 2,35 (0,58) |
| Max. mbo | 0,76(0,17) <i>d</i> =0,17 | 2,94(0,42) <i>d</i> =-0,07 | 3,02(0,39) <i>d</i> =-0,04 | 2,25 (0,57) <i>d</i> =-0,09 |
| Max. hbo/wo | 0,82(0,16) <i>d</i> =0,32 | 2,99(0,41) <i>d</i> =-0,01 | 3,05(0,37) <i>d</i> =0,00 | 2,29 (0,54) <i>d</i> =-0,05 |
| Autochtoon-allochtoon | | | | |
| Ned. moeder | 0,78(0,17) | 2,93(0,41) | 3,01(0,38) | 2,23 (0,55) |
| Niet-Ned. moeder | 0,71(0,18) <i>d</i> =-0,17 | 3,01(0,42) <i>d</i> =0,21 | 3,12(0,41) <i>d</i> =0,14 | 2,44 (0,57) <i>d</i> =0,19 |
| Geboorteland moeder | | | | |
| Nederland* | 0,78(0,17) | 2,93(0,41) | 3,01(0,38) | 2,23 (0,55) |
| Turkije | 0,68(0,17) <i>d</i> =-0,29 | 3,09(0,41) <i>d</i> =0,20 | 3,12(0,41) <i>d</i> =0,14 | 2,46 (0,57) <i>d</i> =0,21 |
| Marokko | 0,70(0,18) <i>d</i> =-0,23 | 3,19(0,42) <i>d</i> =0,31 | 3,19(0,42) <i>d</i> =0,23 | 2,53 (0,59) <i>d</i> =0,26 |
| Suriname | 0,73(0,17) <i>d</i> =-0,15 | 3,07(0,41) <i>d</i> =0,17 | 3,09(0,42) <i>d</i> =0,10 | 2,44 (0,56) <i>d</i> =0,19 |
| Antillen | 0,71(0,19) <i>d</i> =-0,19 | 3,04(0,40) <i>d</i> =0,14 | 3,05(0,40) <i>d</i> =0,05 | 2,37 (0,55) <i>d</i> =0,13 |
| Oost-Eur./ ov. West. Ind. | 0,75(0,19) <i>d</i> =-0,08 | 3,02(0,42) <i>d</i> =0,11 | 3,10(0,40) <i>d</i> =0,12 | 2,40 (0,56) <i>d</i> =0,15 |
| Ov. niet-West. landen | 0,74(0,18) <i>d</i> =-0,11 | 3,07(0,41) <i>d</i> =0,17 | 3,10(0,41) <i>d</i> =0,11 | 2,38 (0,55) <i>d</i> =0,14 |
| Urbanisatiegraad | | | | |
| Zeer sterk stedelijk* | 0,75(0,18) | 3,06(0,43) | 3,11(0,41) | 2,42 (0,58) |
| Sterk stedelijk | 0,77(0,17) <i>d</i> =0,06 | 2,95(0,43) <i>d</i> =-0,13 | 3,05(0,39) <i>d</i> =-0,05 | 2,27 (0,56) <i>d</i> =-0,13 |
| Matig stedelijk | 0,77(0,19) <i>d</i> =0,05 | 2,91(0,42) <i>d</i> =-0,18 | 2,99(0,38) <i>d</i> =-0,15 | 2,22 (0,56) <i>d</i> =-0,18 |
| Weinig/niet stedelijk | 0,78(0,17) <i>d</i> =0,09 | 2,92(0,41) <i>d</i> =-0,25 | 3,00(0,38) <i>d</i> =-0,14 | 2,21 (0,54) <i>d</i> =-0,19 |
| Waardengemeenschap | | | | |
| Openbaar* | 0,75(0,18) | 2,99(0,43) | 3,05(0,41) | 2,32 (0,58) |
| Rooms-katholiek | 0,77(0,18) <i>d</i> =0,06 | 2,95(0,42) <i>d</i> =-0,05 | 3,04(0,39) <i>d</i> =-0,01 | 2,26 (0,56) <i>d</i> =-0,05 |
| Protestants-christelijk | 0,78(0,17) <i>d</i> =0,09 | 2,91(0,42) <i>d</i> =-0,09 | 2,98(0,39) <i>d</i> =-0,09 | 2,21 (0,54) <i>d</i> =-0,10 |
| Islamitisch | 0,70(0,18) <i>d</i> =-0,14 | 3,17(0,42) <i>d</i> =0,21 | 3,20(0,42) <i>d</i> =0,18 | 2,58 (0,60) <i>d</i> =0,22 |

Noot: de afwijkingen van het gemiddelde per achtergrondvariabele zijn significant, met uitzondering van geclusterde waarden.

competentie. De attitude- en vaardigheidscomponent hangen juist sterk samen en deze beide schalen correleren redelijk sterk met reflectie. Uit Tabel 4 komt bovendien naar voren dat de achtergrondvariabelen onderling gecorreleerd zijn, vooral *cognitief niveau* en *socialeconomische status* (0,42) en *autochtoon-allochtoon* en *urbanisatiegraad* (0,43). Om de unieke bijdrage van de afzonderlijke achtergrondvariabelen zichtbaar te maken, presenteren we in Tabel 5 de partiële correlaties waarmee de effecten van de achtergrondvariabelen op de componentschalen worden gecorrigeerd voor de onderlinge samenhang tussen de achtergrondvariabelen.

Wat betreft de resultaten per achtergrondvariabele, blijkt voor *seks* dat, ook gecorri-

geerd voor de effecten van de andere variabelen (Tabel 5), meisjes hoger scoren dan jongens op *kennis*, *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie*. De resultaten uitgesplitst naar de subschalen voor de componenten per sociale taak (niet weergegeven) laten zien dat meisjes overall een hogere score behalen met uitzondering van drie schalen. Jongens en meisjes vinden zichzelf ongeveer even goed in *kritische bijdrage willen leveren (attitude democratisch handelen 2)*. Ze behalen een vrijwel gelijke score op *opkomen voor de eigen mening (vaardigheid democratisch handelen 1)* en denken ongeveer net zo vaak na over onderwerpen die te maken hebben met democratisch handelen (*reflectie democratisch handelen*). Het effect van *seks* op de andere

Tabel 4

Bivariate correlaties van de componentschalen met de achtergrondvariabelen (N = 16.000)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|------|------|------|------|------|
| 1. Kenniscomponent | | | | | | | | | | |
| 2. Attitudecomponent | 0,22 | | | | | | | | | |
| 3. Vaardigheidscomponent | 0,20 | 0,70 | | | | | | | | |
| 4. Reflectiecomponent | 0,07 | 0,61 | 0,49 | | | | | | | |
| 5. Sekse | 0,18 | 0,24 | 0,16 | 0,15 | | | | | | |
| 6. Po-vo | 0,17 | -0,19 | -0,03 | -0,15 | 0,01 | | | | | |
| 7. Cognitief niveau | 0,45 | 0,09 | 0,06 | 0,02 | -0,00 | 0,12 | | | | |
| 8. Sociaalecon. status | 0,25 | 0,00 | 0,01 | -0,02 | -0,01 | 0,13 | 0,42 | | | |
| 9. Autochtoon-allochtoon | -0,18 | 0,18 | 0,13 | 0,17 | 0,01 | 0,16 | 0,21 | 0,32 | | |
| 10. Urbanisatiegraad | 0,06 | -0,11 | -0,10 | -0,13 | -0,01 | 0,01 | 0,03 | 0,16 | 0,43 | |
| 11. Religieuze homogeniteit | 0,04 | -0,05 | -0,03 | -0,04 | -0,01 | 0,14 | 0,06 | 0,03 | 0,09 | 0,02 |

Noof. Alle waarden zijn significant met $p < 0,001$, met uitzondering van de gecursiveerde waarden.

subschalen is middelmatig tot klein. De grootste verschillen doen zich voor bij *kennis omgaan met conflicten* ($r = 0,25$; voor meisjes een gemiddeld van 0,77, jongens 0,66) en *attitude maatschappelijk verantwoord handelen* ($r = 0,29$; voor meisjes een gemiddelde van 3,22; jongens 2,97).

Gecorrigeerd voor het effect van de andere achtergrondvariabelen scoren leerlingen in het voortgezet onderwijs hoger op de kennistoets dan leerlingen in het primair onderwijs (zie Tabel 5). Uit de analyses voor de subschalen (niet weergegeven) blijkt dat dit effect van *po-vo* zich concentreert op de subschalen *kennis democratisch handelen* ($d = 0,28$, $r = 0,16$) en *kennis omgaan met verschillen* ($d = 0,31$; $r = 0,18$). Leerlingen in het voortgezet onderwijs scoren gemiddeld respectievelijk 0,11 en 0,14 hoger op deze kennissubschalen dan leerlingen in het primair onderwijs. De gemiddelde scores op de componentschalen *attitude* en *reflectie* blijken in het voortgezet onderwijs significant lager dan in het primair onderwijs ($r = -0,14$ en $-0,12$ in Tabel 5) en dat geldt dan ook voor subschalen van deze componenten, met uitzondering van de subschaal *attitude democratisch handelen 1*: leerlingen in primair en voortgezet onderwijs hechten er evenveel

waarde aan om ieders stem te willen horen.

De variabele *cognitief niveau* toont positieve effecten op alle vier de componentschalen, zie kolom 3 in Tabel 5. De variantieanalyse in Tabel 3 indiceert daarbij dat *cognitief niveau* bij *kennis* een duidelijk stijgende lijn heeft over de vier niveaus, terwijl bij *attitude* en *vaardigheid* en *reflectie* alleen de groep leerlingen in het vwo zich onderscheidt van de leerlingen in de categorieën vmbo en havo. Kortom, hoe hoger het cognitieve niveau van de leerling (op basis van schooladvies in het basisonderwijs en schooltype in het voortgezet onderwijs), hoe hoger de score op de componentschaal *kennis* en ook – zij het in mindere mate – de scores op de componentschalen *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie*. Alleen bij de subschalen *vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen*, *vaardigheid omgaan met conflicten* en *reflectie democratisch handelen* blijkt *cognitief niveau* er niet toe te doen.

De variabele *sociaaleconomische status* heeft, gecorrigeerd voor de invloed van de andere achtergrondvariabelen, alleen op de componentschalen *kennis* en *attitude* een zeer klein positief effect (0,06 en 0,03, zie Tabel 5), terwijl er in de variantieanalyse en bivariate correlaties wel verschillen naar

Tabel 5

Partiële correlaties van de componentschalen met 1. Sekse, 2. Po-vo, 3. Cognitief niveau, 4. Sociaal-economische status, 5. Autochtoon-allochtoon, 6. Urbanisatiegraad en 7. Religieuze homogeniteit (correctie per variabele voor de andere variabelen in de betreffende rij; $N = 16.000$)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----------------------|------|-------|------|------|-------|-------|-------|
| Kenniscomponent | 0,21 | 0,13 | 0,41 | 0,06 | -0,05 | 0,03 | -0,00 |
| Attitudecomponent | 0,26 | -0,14 | 0,12 | 0,03 | 0,16 | -0,04 | -0,02 |
| Vaardigheidcomponent | 0,16 | -0,01 | 0,08 | 0,03 | 0,12 | -0,05 | -0,03 |
| Reflectiecomponent | 0,16 | -0,12 | 0,06 | 0,01 | 0,11 | -0,07 | -0,02 |

Noot. Alle waarden zijn significant met $p < 0,005$, met uitzondering van gecursiveerde waarden.

voren kwamen. Uit aanvullende frequentie-analyses (niet weergegeven) blijkt er vooral sprake van samenhang met de variabelen *cognitief niveau* en *autochtoon-allochtoon*: naarmate de sociaaleconomische status hoger is, hebben leerlingen een hoger cognitief niveau en is het percentage allochtone leerlingen lager. De partiële correlaties op subschaalniveau wijzen uit dat er sprake is van significante kleine positieve effecten op de vier kennissubschalen en op de subschaal attitude omgaan met verschillen: op deze vijf subschalen behalen de leerlingen gemiddeld iets hogere score naarmate zij een hoger sociaal milieu als achtergrond hebben.

De variabelen *autochtoon-allochtoon* en *geboorteland moeder* indiceren beide de herkomst van de leerlingen. In de analyses voor *autochtoon-allochtoon* met correctie voor de andere achtergrondvariabelen zien we dat het verschil bij *kennis* ($-0,18$ in Tabel 4; $-0,05$ in Tabel 5) en *reflectie* ($0,17$ in Tabel 4; $0,11$ in Tabel 5) kleiner wordt; ook hier is sprake van samenhang tussen de achtergrondvariabelen. De correlaties in Tabel 5 wijzen uit dat leerlingen met niet-Nederlandse moeders iets minder burgerschapskennis hebben dan leerlingen met Nederlandse moeders, waarbij de correlaties op subschaalniveau (niet weergegeven) uitwijzen dat het alleen gaat om *kennis omgaan met verschillen* ($r = -0,05$). Leerlingen met niet-Nederlandse moeders schatten de eigen attitude, vaardigheid en reflectie op het terrein van burgerschap juist iets hoger in dan leerlingen met Nederlandse moeders (zie kolom 5 in Tabel 5). De effecten op de subschalen van *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* zijn positief en klein (ongeveer $0,10$) met *attitude democratisch*

handelen 2: een kritische bijdrage willen leveren ($d = 0,20$; $r = 0,15$) en *attitude omgaan met verschillen* ($d = 0,28$; $r = 0,20$) als uitschieters naar boven. Leerlingen met een niet-Nederlandse moeder zijn gemiddeld iets meer bereid een kritische bijdrage te leveren aan de samenleving en staan gemiddeld iets positiever tegenover het omgaan met culturele en religieuze verschillen dan leerlingen met een Nederlandse moeder.

Dit patroon van invloed van herkomst op burgerschapscompetenties zien we ook in de verdere specificatie naar het geboorteland van de moeder (zie Tabel 3). Daarbij blijkt dat leerlingen met een Turkse moeder relatief het laagst scoren op *kennis*; en leerlingen met een Marokkaanse moeder relatief het hoogst scoren op *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* (kleine effecten). De resultaten op subschaalniveau (niet weergegeven) indiceren voorts dat de hogere scores op de subschaal attitude omgaan met verschillen zich voordoen bij alle groepen leerlingen met niet-Nederlandse moeders. Ook valt de groep leerlingen met Antilliaanse moeders op, omdat zij alleen significant hoger scoren dan leerlingen met Nederlandse moeders bij de schalen attitude omgaan met verschillen, reflectie democratisch handelen en reflectie omgaan met verschillen, terwijl de leerlingen van de andere groepen op nagenoeg alle subschalen van *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* een hogere score behalen.

Ook bij de variabele *urbanisatiegraad* blijkt er sprake van samenhang tussen de achtergrondvariabelen. Frequentieanalyse (niet weergegeven) duidt erop dat *urbanisatiegraad* vooral samenhangt met *autochtoon-allochtoon*: in stedelijke gebieden wonen re-

latief meer leerlingen met niet-Nederlandse moeders. Echter, de uitgepartieerde correlaties (Tabel 5) laten zien dat de urbanisatiegraad gecorrigeerd voor de verhouding autochtoon-allochtoon ook een eigen invloed heeft, ook al gaat het om kleine effecten ($r < 0,10$; ook op subschaalniveau): de gemiddelde scores van de leerlingen op *kennis* zijn iets hoger en de gemiddelde scores op *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* zijn iets lager naarmate de school minder stedelijk gelegen is.

De variabele *waardengemeenschap* blijkt na correctie voor de invloed van andere variabelen geen significant effect te hebben op de vier componentschalen (zie Tabel 5). De verschillen die we eerder in Tabel 3 zagen, zijn dus veroorzaakt door de samenhang met andere achtergrondvariabelen. Zo bevat de categorie islamitische scholen hoofdzakelijk allochtone leerlingen in het primair onderwijs, terwijl de categorie protestant-christelijke scholen juist een relatief hoog percentage autochtone leerlingen uit het voortgezet onderwijs bevat. Voor geen van de vier componentscores maakt het uit hoe homogeen de school als waardengemeenschap is. Opvallend is dat zich bij de subschaal attitude omgaan met verschillen (analyse niet weergegeven) wel een klein positief effect voordoet ($r = 0,06$): naarmate de waardengemeenschap van de school homogener is, staan leerlingen positiever tegenover het omgaan met culturele en religieuze verschillen.

5 Conclusie en discussie

De onderzoeksvraag die we stelden voor dit artikel was: "In hoeverre hangen de burgerschapscompetenties van jongeren samen met achtergrondkenmerken van leerlingen en omgevingskenmerken?" De kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie van jongeren met betrekking tot burgerschap zijn onderzocht in de context van sociale situaties die zich in het dagelijkse leven van jongeren voordoen en waarin ze als burgers in onze samenleving moeten kunnen handelen (vgl. Biesta, 2007; Lawy & Biesta, 2006). Onze bijdrage aan het onderzoeksdomein burgerschap is er voorts in gelegen dat we behalve de sekse, leeftijd, sociaaleconomische status en herkomst van

jongeren, ook hun cognitieve niveau in de analyses hebben betrokken, evenals de waardengemeenschap (religieuze homogeniteit) en urbanisatiegraad van de school. Deze achtergrondkenmerken hebben we bovendien in onderlinge samenhang geanalyseerd. In deze slotparagraaf bespreken we tamelijk uitgebreid de uitkomsten aan de hand van de geformuleerde verwachtingen om zo bij te dragen aan het nog relatief onontgonnen terrein van burgerschap van jongeren.

We zien een consistente samenhang tussen de scores op de burgerschapsschalen en *seks*. Meisjes behalen een hogere score dan jongens op alle vier de componentschalen en op bijna alle subschalen. Na correctie voor de eventuele invloed van andere variabelen nemen de sekse-effecten zelfs nog iets toe. Over het geheel gaat het om een middelmatig effect. Op grond van de literatuur (bijv. Joosten, 2007; Rose & Rudolph, 2006) hadden we deze samenhang verwacht voor de componenten attitude en vaardigheid: meisjes vertonen over het algemeen meer aangepast gedrag, zijn sociaal vaardiger en meer gericht op goede sociale betrekkingen dan jongens. In dit licht is het geen verrassing dat een relatief groot verschil zich voordoet bij de subschaal attitude maatschappelijk verantwoord handelen, met daarin items die gaan over voor iemand opkomen, excuses maken bij fouten, belangstelling hebben voor iemand die ziek is.

Interessant is de uitkomst dat van de drie subschalen waarop jongens en meisjes *niet* van elkaar verschillen er twee gaan over opkomen voor de eigen mening (democratisch handelen, vaardigheid) en een actieve bijdrage aan de samenleving willen leveren (democratisch handelen, attitude). Op deze meer 'ik-gerichte'-onderwerpen schatten jongens hun competentie even hoog in als die van meisjes, terwijl dat niet het geval is bij de subschalen die meer gaan over luisteren naar en rekening houden met anderen.

Ook op de componenten kennis en reflectie scores meisjes hoger dan jongens. Meisjes denken vaker na over onderwerpen die met burgerschap te maken hebben en weten beter hoe in bepaalde sociale situaties het beste gehandeld kan worden. Dit blijkt niet samen te hangen met het feit dat meisjes in

het algemeen beter presteren dan jongens op kennistoetsen (Van Langen & Driessen, 2006). Het sekseverschil blijft immers bestaan en is zelfs sterker na correctie voor cognitief niveau. De grotere burgerschapskennis van meisjes, in het bijzonder bij *omgaan met conflicten*, komt wellicht voort uit hun grotere belangstelling voor of betrokkenheid bij onderwerpen uit het sociale domein. Deze interpretatie wordt ondersteund door de uitkomst dat meisjes bij het omgaan met conflicten meer dan jongens gericht zijn op het vinden van oplossingen die voor iedereen rechtvaardig zijn en minder op oplossingen die bestaan uit vermijden of negeren van het probleem. Dit wijst erop dat meisjes meer geneigd zijn om kwesties in het sociale verkeer te (h)erkennen en daarom ook beter weten hoe daarin oplossingsgericht en/of volgens sociale conventies gehandeld moet worden.

Kunnen we op grond van deze uitkomsten concluderen dat meisjes gemiddeld betere burgers zijn dan jongens? Nee, in onze opvatting heeft 'goed burgerschap' zowel betrekking op het op sociaal geaccepteerde wijze kunnen functioneren in de samenleving als op het vermogen een kritische bijdrage te leveren (zie Ten Dam et al., 2010). Het kritische aspect van burgerschap is voor een democratische samenleving van cruciaal belang. Jongens 'beheersen' dat evenzeer als meisjes. In vervolganalyses zullen we nagaan of de gevonden sekseverschillen standhouden als er ook een extern criterium wordt toegevoegd aan het zelfoordeel van leerlingen, in de vorm van het oordeel van docenten over het burgerschapsgedrag van leerlingen. Verder is het van belang om meer inzicht te verwerven in de interpretaties die meisjes en jongens geven aan 'goed burgerschap', aan hun motieven en mogelijkheden om als burger te handelen in verschillende sociale contexten.

De verwachting dat burgerschapscompetenties en *leeftijd* positief samenhangen, vanuit de gedachte dat toenemende kennis en meer levenservaring bevorderend is voor burgerschap, komt slechts ten dele uit. Alleen bij kennis zien we dat leerlingen in het voortgezet onderwijs hoger scoren dan leerlingen in het primair onderwijs. Dit stemt overeen met de bevindingen uit de IEA- en NFER studie.

Het effect is echter niet groot (na correctie voor invloed van andere variabelen). Voor attitude en reflectie zien we juist (kleine) negatieve effecten van leeftijd en voor vaardigheid is er geen verschil. Vanuit een psychologisch gezichtspunt, in het bijzonder onderzoek naar moreel en sociaal gedrag bij adolescenten (zie Eisenberg & Morris, 2004) kunnen hiervoor de volgende verklaringen worden aangedragen. Jongeren in de leeftijd van ca. 15 jaar zetten zich gemiddeld meer af tegen sociale conventies dan leerlingen van 11-12 jaar (groep 8 po). Een andere verklaring is dat jongeren in de puberteit wellicht een geringere sociale gevoeligheid en interesse hebben dan kinderen aan het eind van het basisonderwijs: meer op zichzelf en de eigen vriendenkring betrokken, minder op 'de ander in het algemeen' en de bredere samenleving. Dat zou vooral de lagere score op reflectie kunnen verklaren. In dit verband roepen we in herinnering dat in de NFER-studie ook een 'dip' werd gevonden in scores op verschillende aspecten van burgerschap wanneer leerlingen 14-15 jaar oud zijn. Een derde psychologische verklaring is dat vijftienjarigen beter over zichzelf kunnen nadenken en oordelen dan twaalfjarigen en daardoor kritischer en meer precies antwoorden op de gestelde vragen, resulterend in minder hoge scores. Dergelijke psychologische verklaringen benadrukken echter eenzijdig de attitudes, inzichten, percepties, enzovoorts, van jongeren die bepalen in welke mate er sprake is van de bereidheid en het vermogen om deel uit te maken van een gemeenschap en daar een actieve bijdrage aan te leveren. De vraag in hoeverre sociale relaties de participatie van individuen structureren wordt niet of nauwelijks belicht. Lawy en Biesta (2006) laten in hun studie overtuigend zien dat scholen weinig gelegenheid bieden aan leerlingen om democratische ervaringen op te doen en daarmee burgerschap te leren. Het moeten volgen van regels zonder uitleg, discussie of medezeggenschap, kan vooral bij oudere leerlingen tot 'niet-betrokkenheid' leiden. Om hier meer zicht op te krijgen is nader kwalitatief onderzoek nodig naar de betekenissen die jongeren zelf geven aan burgerschap en de contexten waarin ze burgerschapscompetenties (af)leren.

Voor *cognitief niveau* verwachtten we een positieve samenhang met burgerschapscompetenties op de componenten kennis en reflectie, vanuit de gedachte dat beter presterende jongeren over het algemeen meer kennis van de wereld hebben en meer reflecteren. Deze verwachting zien we heel duidelijk bevestigd voor kennis: van alle gevonden samenhangen is die tussen kennis en cognitief niveau het grootst. Voor reflectie vinden we een klein effect (gecorrigeerd voor andere achtergrondvariabelen). Hoger presterende jongeren weten dus wel duidelijk meer over burgerschap, maar denken er niet opvallend veel meer over na.

Cognitief niveau laat ook positieve, kleine effecten zien voor attitude en in iets mindere mate vaardigheid. Daarbij bleek het effect van cognitief niveau op attitude, vaardigheid en reflectie vooral veroorzaakt te worden door de leerlingen met vwo-niveau. Een mogelijke verklaring is dat vwo-leerlingen door hun relatief hoge intelligentie ook in het sociale domein een bredere interesse hebben en meer willen weten over mechanismen die zich daar voordoen. De subschaal attitude omgaan met verschillen bestaat bijvoorbeeld deels uit items die gaan over het *willen onderzoeken* van verschillen (bijv. “ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof”). Ook vaardigheidsitems als “snappen hoe een ander denkt”, of “je taalgebruik kunnen aanpassen aan degene met wie je spreekt” illustreren dat cognitie bij de component vaardigheid een rol kan spelen. Nader onderzoek met een extern criterium (docentenoordeel over het burgerschapsgedrag van leerlingen) is gewenst is om meer uitsluitsel te krijgen over de rol van cognitie bij burgerschap.

In lijn met de uitkomsten van de verrichte IEA- en NFER-studies verwachtten we hogere scores op kennis en reflectie bij kinderen uit hogere sociale milieus, omdat in deze milieus meer met kinderen wordt gediscussieerd en onderhandeld en er meer aanbod is van educatieve prikkels en media. In onze analyses laat het *opleidingsniveau van de ouders* (sociaaleconomische status) echter géén noemenswaardige effecten zien. Na controle voor de andere achtergrondvariabelen doet zich alleen een klein effect voor bij

kennis. Het gezinsklimaat heeft kennelijk vooral een effect op het algemene cognitieve niveau van het kind en niet een rechtstreeks effect op de door ons onderzochte componenten van burgerschap. Dit bevestigt het belang van opname van de variabele *cognitief niveau* in dit onderzoek en tevens van analyses waarin effecten van achtergrondvariabelen in samenhang worden geanalyseerd.

Het belang van het in samenhang analyseren van de verschillende variabelen blijkt ook bij *herkomst* (allochtoon/autochtoon en geboorteland moeder). We zagen aanvankelijk, in de bivariate analyses, middelmatige effecten bij *kennis* (negatief) en bij *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* (positief). In de multivariate analyses werden de negatieve effecten voor *kennis* veel kleiner, maar verdwenen niet geheel. Ook bij *reflectie* werd het effect kleiner, maar bleef bestaan. Bij *attitude* en *vaardigheid* veranderde er weinig. Het algemene beeld is dus dat allochtone leerlingen (in het bijzonder Turkse en Marokkaanse leerlingen) een hogere score behalen op *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* en (iets) lager op *kennis*. Uitschieters hierbij zijn de subschalen een kritische bijdrage willen leveren en attitude omgaan met verschillen: vooral hier behalen de allochtone leerlingen een hogere score dan de autochtone leerlingen.

Behalve voor *kennis* waren er vooraf geen duidelijke verwachtingen over een mogelijk effect van *herkomst*. Hypothesen over cultuurspecifieke verschillen die samenhangen met herkomstgroep (zoals gesuggereerd in de NFER-studie) zijn niet opgesteld, vanwege onvoldoende basis. Het ligt ook niet erg voor de hand verklaringen in deze richting te zoeken, omdat we zien dat voor vrijwel alle niet-Nederlandse herkomstgroepen geldt dat ze een hogere score behalen dan de autochtone groep op *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie*. Als er al een culturele factor een rol speelt, dan gaat het kennelijk eerder om iets dat de allochtone groepen gemeenschappelijk hebben. Mogelijk zijn allochtone jongeren in het algemeen minder zelfkritisch of meer optimistisch over eigen kunnen dan autochtone jongeren en resulteert dat bij zelfrapportages in hogere scores. Bij andere instrumenten die bij leerlingen zijn afgenomen in het Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen (over taak-

motivatie en cognitief zelfvertrouwen) vinden we dit patroon eveneens (Driessen, Le-doux, Roeleveld, Van der Veen, 2009). Een andere verklaring zou kunnen zijn dat allochtone jongeren meer dan autochtone jongeren in hun dagelijks leven ervaringen opdoen die hen confronteren met (een deel van) de sociale taken die in de vragenlijst Burger-schapscompetenties centraal staan, zoals omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. De relatief hoge score van allochtone leerlingen bij *attitude omgaan met verschillen* ondersteunt deze verklaring.

Voor *urbanisatiegraad* hebben we gezien dat leerlingen in zeer sterk stedelijke gebieden, ook na correctie voor de invloed van andere variabelen (vooral die van *allochtoon/autochtoon*), een hogere score behalen op *attitude*, *vaardigheid* en *reflectie* dan leerlingen in minder stedelijke gebieden. Ook dit zou er op kunnen wijzen dat in een omgeving waarin diversiteit nadrukkelijk aanwezig is, jongeren meer geneigd zijn hun vaardigheden en attitudes op het gebied van democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen positief in te schatten (omdat ze er meer ervaring mee hebben en omdat hun omgeving daarop een beroep doet (vgl Gordon, 2003; Zhou, 2003) en meer over deze onderwerpen nadenken. De resultaten met betrekking tot de *waardengemeenschap* van de school ondersteunen daarentegen niet de veronderstelling dat heterogeniteit dan wel homogeniteit van de leefomgeving leidt tot grotere burgerschapscompetenties. De vraag is in hoeverre dit gerelateerd is aan de sociale spanningen die inherent zijn aan een heterogene omgeving en de onveiligheid die dit met zich mee kan brengen (vgl Putnam, 2000). Voor dit onderwerp is duidelijk meer (empirisch) onderzoek nodig.

De resultaten als geheel overziend, concluderen we dat zich geen grote verschillen voordoen tussen Nederlandse leerlingen wat betreft burgerschapscompetenties. Doordat we kenmerken van leerlingen in onderlinge samenhang hebben geanalyseerd, bleek de invloed van 'gedoodverfde kandidaten' als sociaaleconomische status en etniciteit aanmerkelijk kleiner dan we op basis van eerder verricht internationaal onderzoek konden

verwachten. De vraag naar verschillen in burgerschapscompetenties die samenhangen met schoolomgeving vraagt om vervolgonderzoek. Ontwikkelen burgerschapscompetenties zich bijvoorbeeld beter in een omgeving met veel 'gelijken' of geldt veeleer, hoe gemengder de schoolbevolking in sociaal en etnisch opzicht, hoe beter? Vervolgonderzoek zal tevens moeten uitwijzen hoe burgerschapscompetenties zich verhouden tot de inschatting van docenten van het burgerschapsgedrag van leerlingen. En ten slotte, we hebben meer inzicht nodig in de vraag wat 'goed burgerschap' voor (verschillende groepen) jongeren betekent. Dergelijk empirisch onderzoek is van belang voor de verdere theorieontwikkeling omtrent burgerschap van jongeren en het potentiële leerpotentieel van de school. Vanuit maatschappelijke optiek is meer inzicht in burgerschap van jongeren van belang voor scholen, die voor de taak staan om burgerschapsvorming in te vullen voor de eigen leerlingenpopulatie, vanuit een eigen onderwijsvisie en op een manier die betekenisvol is voor jongeren.

Noten

- 1 Nederland maakte hiervan geen deel uit. Momenteel vindt de dataverzameling plaats van de derde fase plaats waar Nederland wel in participeert.
- 2 COOL⁵⁻¹⁸ wordt gefinancierd door NWO en loopt tot 2016.
- 3 Intraklassecorrelatiecoëfficiënt = $\rho_1 = (\text{varian-tie tussen groepen} - \text{variantie binnen groepen}) / (\text{varian-tie tussen groepen} + [n'-1]\text{varian-tie binnen groepen})$ waarbij n' staat voor de harmonisch gemiddelde groeps-grootte. Het designeffect houdt rekening met het effect van de wijze waarop de steekproef is samengesteld = $1 + (n-1)\rho_1$. Vuistregel: er dient rekening gehouden te worden met het effect van clustering in de data bij een intraklassecorrelatiecoëfficiënt van $\geq 0,4$, c.q. een design effect van > 2 .

Literatuur

- Amadeo, J.-A., Torney-Purta, J., Lehmann, R. H., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement among upper secondary students. Citizenship and education in sixteen countries*. Amsterdam: IEA.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: towards a political conception of democratic Education. *Teachers College Record*, 109, 740-769.
- Bronneman-Helmers, R., & Zeijl, E. (2008). In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp. 173-205). Den Haag, Nederland: SCP.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D., & Lopes, J. (2005). *Citizenship education longitudinal study: Second cross-sectional survey 2004. Listening to young people: Citizenship education in England*. DfES Research Report 626. London: DfES.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281-298.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Ledoux, G., & Reumerman, R. (2008). *Meetinstrument Burgerschap*. Amsterdam: UvA.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dijkstra, A. B., & Miedema, S. (2003). *Bijzonder gemotiveerd. Een onderzoek naar de ideale school volgens dragers en vragers van confessioneel basisonderwijs*. Assen, Nederland: Van Gorcum.
- Doolaard, S., & Leseman, P. (2008). *Versterking van het fundament. Integreerend studie naar aanleiding van de opbrengsten van de onderzoekslijn Sociale en institutionele context van scholen uit het Onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen, Nederland: GION.
- Driessen, G., Ledoux, G., Roeleveld, J., & Veen, I. van der. (2009). Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Basisrapport basisonderwijs, eerste meting 2007/2008. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Doesborgh, J., Ledoux, G., Veen, I. van der, & Vergeer, M. (2003). *Sociale integratie in het primair onderwijs. Een studie naar de relatie tussen sociale, etnische, religieuze en cognitieve schoolcompositie en de cognitieve en niet-cognitieve positie van verschillende groepen leerlingen. Analyses bij het PRIMA cohort onderzoek, 3^e meting*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Eisenberg, N., & Morris, A.M. (2004). Moral cognitions and prosocial responding in adolescents. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescents (2nd ed.)* (pp.155-188). Hoboken, NJ: Wiley.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe. Survey*. Brussel: European Commission.
- Gijsberts, M., Meer, T. van der, & Dagevos, J. (2008). Vermindert etnische diversiteit de sociale cohesie? In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp.309-336). Den Haag, Nederland: SCP.
- Gordon, E.W. (2003). Urban education. *Teachers College Record*, 105, 189-207.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-439.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., & Nelson, J. with Cleaver, E. (2006). *Active citizenship and young people: Opportunities, experiences and challenges In and beyond school. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report* (DfES Research Report 732). London: DfE
- Joosten, F. (2007). *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S., & Schagen, I.(2001). *What citizenship and education at age 14: A summary of the international findings and preliminary results for England. Results from the IEA citizenship Education Study: The views of students, teachers and schools*. London: DfES.
- Langen, A. van, & Driessen, G. (2006). *Sekseverschillen in onderwijsloopbanen. Een internationaal comparatieve trendstudie*. Nijmegen, Nederland: ITS.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-

- as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5-20.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2005). *Voorstel van wet en memorie van toelichting W2624K-2*. Den Haag, Nederland: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Onderwijsraad. (2003). *Onderwijs en burgerschap. Advies*. Den Haag, Nederland: Onderwijsraad.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rose, A.J., & Rudolph, K.D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes. *Psychological Bulletin*, 132, 98-131.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen, Duitsland: Hogrefe & Huber Publishers.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S., & Cox, L. (2005) Young people as real citizens: towards an inclusionary understanding of citizenship, *Journal of Youth Studies*, 8, 425-443.
- Schnabel, P., & Hart, J. de. (2008). Sociale cohesie: het thema van dit Sociaal en Cultureel Rapport. In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp. 11-29). Den Haag, Nederland: SCP.
- Snijders, T. A., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage Publications.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37, 129-141.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2003). A cross-national study of political and civic involvement among adolescents. *Political Science & Politics*, 36, 269-274.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004a). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents. Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg, Frankrijk: Council of Europe.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004b). *Strengths and weaknesses in U.S. students' civic knowledge and skills: Analysis from the IEA Civic Education Study* (Fact sheet, 8 pages). College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, University of Maryland, College Park.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., & Shulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Veugelers, W. & Kat, E. de. (2003). Moral task of the teacher according to students, parents and teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9, 75-91.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Westheimer, J. (2008). On the relationship between political and moral engagement. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 17-29). Rotterdam, Nederland: Sense Publishers.
- Zhou, M. (2003). Urban education: Challenges in educating culturally diverse children. *Teachers College Record*, 105, 208-225.
- Zwaans, A., Veen, I. van der, Volman, M., & Dam, G. ten. (2008). Social competence as an educational goal: the role of the ethnic composition and the urban environment of the school. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2118-2131.

Manuscript aanvaard op: 11 oktober 2010

Auteurs

Guuske Ledoux is wetenschappelijk directeur van het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. **Femke Geijssel** is universitair docent bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam, en lector bij de Hogeschool Windesheim. **Rene Reumerman** is docent bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. **Geert ten Dam** is hoogleraar onderwijskunde bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

Correspondentieadres: Guuske Ledoux, Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam. E-mail: G.Ledoux@uva.nl.

Abstract

Citizenship competences of students in the Netherlands

The results are presented of a nationwide study of the citizenship competences of students in primary and secondary education in the Netherlands. Citizenship competences are defined as the knowledge, skills, attitudes, and reflection needed by young people in a democratic and multicultural society to adequately fulfil the social tasks that are part of daily life. The Citizenship Competences Questionnaire was administered to 16,000 students in sixth or ninth grade. With the help of analyses of variance and partial correlations, variables related to the students and the schools were analyzed. The results showed significant differences in citizenship competences which are related to gender, age, cognitive level, SES, and ethnic background in addition to the degree of urbanization characteristic of the school environment.