



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Meting van burgerschapscompetenties van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs

Holman, C.G.W.; Dijkstra, A.B.; Daas, R.J.M.

**Publication date**

2021

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Pedagogische Studiën

[Link to publication](#)

**Citation for published version (APA):**

Holman, C. G. W., Dijkstra, A. B., & Daas, R. J. M. (2021). Meting van burgerschapscompetenties van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(4), 303-319. <https://pedagogischestudien.nl/search?identificer=725460>

**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.

# Meting van burgerschapscompetenties van jongeren in het middelbaar beroepsonderwijs

C. Holman, A. B. Dijkstra en R. Daas<sup>1</sup>

## Samenvatting

In dit artikel staan de burgerschapscompetenties van studenten in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) centraal. Onder burgerschap worden de competenties verstaan die nodig zijn om, ondanks verschil, vreedzaam en constructief met anderen te kunnen samenleven. We beschrijven de constructie van een instrument voor meting van burgerschapscompetenties in het mbo en de resultaten daarvan. Het theoretisch raamwerk is ontleend aan een bestaand meetinstrument voor het funderend onderwijs. Het conceptuele kader beschrijft drie taken die representatief zijn voor burgerschap in het mbo: 'democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoord handelen' en 'omgaan met maatschappelijke vraagstukken'. Het ontwikkelde instrument is afgenomen onder 2500 studenten op een brede doorsnede van mbo-instellingen. De psychometrische eigenschappen zijn goed. De verschillende componenten hangen samen, waarbij kennis een meer autonome plaats inneemt naast burgerschapsattituden en vaardigheid. Vrouwelijke studenten scoren *grosso modo* hoger dan mannen. De burgerschapscompetenties van studenten in uiteenlopende opleidingen lijken veel op elkaar. Het onderzoek laat zien dat meting van de burgerschapscompetenties van mbo-studenten mogelijk is, en stelt in staat de burgerschapscompetenties van groepen studenten met uiteenlopende achtergrondkenmerken en uit uiteenlopende opleidingen in kaart te brengen. Daarmee wordt het mogelijk groepen en instellingen te vergelijken en onderzoek te doen naar kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs in het mbo.

**Kernwoorden:** burgerschap, burgerschapscompetenties, meetinstrument, middelbaar beroepsonderwijs

## 1 Inleiding

De aandacht voor bevordering van burgerschap door onderwijs is in de afgelopen jaren sterk toegenomen. Bij burgerschap gaat het kort gezegd om houdingen en gedrag die het ondanks diversiteit en verschil mogelijk maken dat mensen constructief en vreedzaam samenleven, waarbij verschillen in opvatting en belang worden overbrugd op een manier die realisering van individuele vrijheid en gemeenschappelijke belangen mogelijk maakt (cf. De Winter, 2006; Dijkstra, 2012). Burgerschap heeft betrekking op zowel de omgang tussen burgers onderling, als de relatie tussen individu en collectief, zoals in de verhouding tussen burgers en overheid. Burgerschap omvat in beginsel alle domeinen van menselijk samenleven, waarbij de maatschappelijke en politieke sfeer – als de primaire speelvelden waarop burgers dan wel burgers en overheid elkaar ontmoeten – een belangrijke rol spelen (cf. Leenders & Veugelers, 2004; Ten Dam et al., 2003). Hoewel van een directe relatie tussen burgerschap en school slechts tot op zekere hoogte sprake is, wordt onderwijs een groot belang toegedicht bij de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Dat is enerzijds omdat onderwijs een belangrijke plaats is waar het leven van jonge mensen zich afspeelt, en waar ze boodschappen meekrijgen over hoe mensen samenleven en de samenleving in elkaar zit. En anderzijds omdat scholen jonge mensen toerusten met de sociale en maatschappelijke competenties die nodig zijn om een plek in de samenleving te verwerven (cf. Nieuwelink et al., 2016).

Burgerschapscompetenties worden wel omschreven als de kennis, attitudes en vaardigheden die bijdragen aan adequaat handelen in sociale situaties in uiteenlopende sferen van het leven, met inachtneming van de

centrale waarden die een open democratische samenleving ordenen (Dijkstra, 2012; Ten Dam et al., 2010). Maatschappelijke vorming is sinds lang een taak van de school, die in het funderend onderwijs in 2006 wettelijk is vastgelegd in de opdracht tot bevordering van burgerschap. Een vergelijkbare opdracht voor het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) is geformuleerd in de zgn. driedovoudige kwalificatie in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs uit 1996, gericht op voorbereiding op uitoefening van een beroep, doorstroom naar vervolgonderwijs en deelname aan de maatschappij.<sup>2</sup> De kern van de legitimatie voor zo'n wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap ligt, naast het grote intrinsieke belang van succesvolle socialisering voor individu en samenleving, in de verantwoordelijkheid van de overheid voor besteding van de democratische rechtsstaat en burgers die de uitgangspunten daarvan zijn toegedaan (Dijkstra, 2012; OECD, 2007; WRR, 2003).

Over de realisatie van de burgerschapsopdracht door scholen klinken al geruime tijd kritische geluiden (Dijkstra, Ten Dam, & Waslander, 2019; Peschar et al., 2010). Zo constateert de Inspectie van het Onderwijs (2016) dat scholen moeite hebben burgerschapsvorming effectief in te richten en spreekt van stagnatie. Ook de Onderwijsraad (2012) wijst op het belang van verbetering. Internationaal vergelijkend onderzoek in het voortgezet onderwijs laat zien dat zowel de inspanningen als resultaten in Nederland achterblijven (Maslowski et al., 2012; Munniksmma et al., 2017). Over de situatie in het mbo is weinig informatie beschikbaar, maar het beeld wijst ook voor deze sector niet in een andere richting (Elfering, Den Boer, & Tholen, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Van een goed inzicht in wat mbo-studenten leren is geen sprake. Dat betekent onder meer dat scholen de informatie missen om het leerproces te kunnen afstemmen op de leerbehoefte van studenten en de resultaten van het voorafgaande leerproces. Meetinstrumenten waarmee de competenties van leerlingen in kaart gebracht kunnen worden, kunnen daaraan een belangrijke bijdrage leveren. Gestandaardiseerde instrumenten zijn echter

niet beschikbaar. Hoewel daarvan aanvankelijk ook in het funderend onderwijs weinig sprake was, komen daar langzamerhand meer instrumenten voor gebruik door scholen beschikbaar (Daas, Dijkstra, & De Kort, 2019; Ledoux et al., 2013). Dat geldt niet voor het mbo. Niet alleen ontbreken instrumenten, maar ook lijkt weinig behoefte te bestaan aan meting van burgerschapscompetenties. Zo liet een aantal jaren geleden uitgevoerde verkenning onder mbo-instellingen zien dat scholen ontwikkeling van instrumenten voor meting van burgerschapscompetenties onwenselijk vinden (Van de Venne & Snethlage, 2011). In die situatie lijkt nog weinig verandering te zijn gekomen. Zo is aandacht voor het vaststellen van leerresultaten en het belang van opbrengsten bij bevordering van onderwijskwaliteit afwezig in het sector-brede burgerschapsontwikkelingsprogramma waaraan de mbo-sector tussen 2017-2021 met financiële steun van het ministerie van OCW werkt (Ministerie van OCW & MBO Raad, 2017, 2019). Het gebrek aan inzicht in de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van mbo-studenten verbaast dan niet, en is een obstakel voor verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs in het mbo. Immers, kennis van de resultaten van burgerschapsonderwijs, op basis waarvan duidelijk wordt in hoeverre de beoogde opbrengsten worden gerealiseerd, is niet alleen nodig voor adequate sturing en ontwikkeling op het niveau van scholen en sector, maar tevens onmisbaar voor facilitering van het leerproces door inzicht in de beheersing van leerstof en bepaling van de volgende stap in dat proces. De beschikbaarheid van gestandaardiseerde meetinstrumenten kan daarbij een belangrijke rol spelen.

In het onderzoek waarvan dit paper de resultaten rapporteert, is een poging gedaan zo'n instrument voor meting van burgerschapscompetenties in het mbo te ontwikkelen. Met het voorafgaande zijn al de vragen genoemd waarop dit paper zich richt: In hoeverre is het mogelijk de burgerschapscompetenties van mbo-studenten betrouwbaar en valide te meten, en wat is het beeld van de burgerschapscompetenties van mbo-studenten dat die meting laat zien?

## 2 Burgerschap in het middelbaar beroepsonderwijs

### 2.1 Burgerschap voor mbo-studenten

Burgerschap is een van de generieke examenonderdelen voor alle beroepsopleidingen in het mbo. Het wettelijke kader gaat uit van vier dimensies, die de leerdoelen voor studenten beschrijven: de politiek-juridische, de economische, de maatschappelijk-sociale en vitaal burgerschap. Deze dimensies zijn voor alle sectoren, leerwegen en niveaus dezelfde, en de wettelijke regeling geeft een opsomming van de onderwerpen waaraan aandacht gegeven moet worden. Voorbeelden zijn het herkennen van basiswaarden zoals mensenrechten, en het accepteren en respecteren van verschillen en culturele verscheidenheid. Er is geen prioritering aangegeven waardoor scholen, ook vanwege het uiteenlopende karakter van de leerdoelen, moeite ervaren om de dimensies te vertalen in een passend onderwijsaanbod (Elfering et al., 2016).

Als vertrekpunt voor ontwikkeling van een meetinstrument voor het mbo is uitwerking nodig van het begrip burgerschap, of meer precies: van competenties die in dat verband van belang zijn. Omdat we streven naar een breed inzetbaar meetinstrument dat correspondeert met algemeen gedeelde opvattingen over de kern van burgerschap, is gekozen voor een brede conceptualisering van burgerschap, die zich richt op de algemeen gedeelde kern, die over de breedte van het mbo toepasbaar is. Hoewel discussies over de invulling van burgerschap zich vaak richten op punten waar verschillende accenten mogelijk zijn, is er tevens een brede kern waarover veel overeenstemming bestaat. Dergelijke ‘consensusdoelen’ zijn een bruikbaar vertrekpunt voor ontwikkeling van een meetinstrument, vanwege de te verwachten herkenning van de uitwerking van het begrip burgerschap, en omdat verwacht kan worden dat zo’n benadering leidt tot school- en methode-onafhankelijke operationaliserings die in de breedte van het mbo relevant en valide zijn (cf. Eidhof et al., 2016). Dat die verwachting plausibel is, vloeit voort uit de brede steun voor de *regula aurea* of *golden rule* – de ethiek van reciprociteit (‘behandel

anderen zoals uzelf behandeld wilt worden’) – die niet alleen veel mens- en wereldbeschouwingen delen, maar ook door het individuele belang bij waarden als zelfbeschikking en individuele vrijheid leidt tot steun voor consensusdoelen waarin die uitgangspunten tot uiting komen (Dijkstra, 2012) en wordt bevestigd in onderzoek onder maatschappelijke geleidingen naar wat als belangrijke doelen van burgerschapsonderwijs wordt gezien (Van Goethem, Ten Dam, & Dijkstra, 2020).

Bij de theoretische uitwerking van het begrip burgerschap is het primaire uitgangspunt daarom deze focus op gedeelde waarden. Op de achtergrond speelt ook genoemd wettelijk kader, dat opgevat kan worden als (democratisch gelegitimeerde) uitdrukking van de breder gedeelde opvatting van wat onder burgerschap in het mbo moet worden verstaan. Het conceptuele kader dat hierna wordt uitgewerkt staat tegen deze achtergrond en is gebaseerd op inhoudelijk-theoretische overwegingen omtrent de dimensies van burgerschap en de functies van burgerschap in het leven van jonge mensen, en bouwt voort op eerdere aanzetten in de theoretische en empirische wetenschappelijke literatuur.

Bij de uitwerking zijn drie uitgangspunten gehanteerd. Voortbouwend op de eerdere aanduiding van het begrip burgerschap in de omgang tussen burgers respectievelijk burgers en overheid op het maatschappelijke en politieke domein, gaan we uit van de competenties die nodig zijn voor intermenselijk samenleven op individueel en collectief niveau in een open, democratische rechtsstaat. Die competenties zijn van belang voor de uiteenlopende situaties en rollen waarin mensen functioneren. Dat betekent dat concrete sociale situaties ertoe doen en de bepaling van relevante burgerschapscompetenties mede wordt bepaald door de contexten waarin mensen verkeren. Het gaat daarbij zowel om voorbereiding op toekomstig burgerschap als om het leven nu, en de competenties die jongeren nodig hebben om nu en later onderdeel te kunnen zijn van de samenleving (Lawy & Biesta, 2006; Ten Dam & Volman, 2007). Daarbij wordt tevens aangesloten bij

de focus van het mbo, waar de voorbereiding op deelname aan de arbeidsmarkt een belangrijk element is.

Een democratische rechtsstaat veronderstelt burgers die democratische waarden zijn toegedaan. Dat uitgangspunt is zoals gezegd een van de primaire legitimaties voor de overheid het onderwijs te vragen bij te dragen aan burgerschap (WRR, 2003). Zoals uitgewerkt door onder meer Kohnstamm (1981) gaat het in een democratische, pluriforme samenleving niet alleen over cohesie en kunnen samenleven, maar ook over persoonlijke ontwikkeling en waarden van burgers. Het individuele en collectieve kunnen niet zonder elkaar: een democratie kan niet zonder burgers die zelfstandig kunnen en willen nadenken (De Winter, 2006). Deze relatie tussen individu en samenleving vraagt dat burgers kunnen omgaan met individuele én collectieve belangen, kunnen meepraten over maatschappelijke en politieke kwesties en over de competenties beschikken die daarvoor nodig zijn. Dit uitgangspunt brengt zowel het individuele leven als het maatschappelijke en politieke domein in het vizier, met aandacht voor bijvoorbeeld autonomie en kritische meningsvorming, omgaan met diversiteit, sociale binding en maatschappelijk vertrouwen, en de waarden en normen waarin de collectieve ‘spelregels’ die daaraan richting geven zijn uitgekristalliseerd (cf. Leenders & Veugelers, 2004; Nieuwelink et al., 2016; Ten Dam et al., 2010).

Zoals al even ter sprake kwam, speelt burgerschap een rol in de uiteenlopende situaties en rollen waarin mensen functioneren, in het brede spectrum van menselijk samenleven in de publieke sfeer. Bevordering van burgerschap beperkt zich dan ook niet tot één domein, maar is onderdeel van brede sociale en maatschappelijke vorming. Benaderingen waarin burgerschap in een specifiek vak wordt opgesloten liggen om deze redenen minder voor de hand – veeleer gaat het om een brede vormende insteek. Dat betekent ook dat het accent niet op specifieke, vakgebonden inhouden ligt, maar een brede en vakoverstijgende benadering uitgangspunt is. Om die reden is niet gekozen voor het onderscheiden van beroepshoudingen (dat wil zeg-

gen, attitudes die passen bij het uitoefenen van een specifiek beroep), maar voor een generieke benadering die, behalve als relevant voor andere rollen die mensen in hun leven vervullen, ook gezien kan worden als algemene pro-sociale houding ten aanzien van arbeidssituaties, zoals in de relatie tussen werknemer-werkgever of die tussen aanbieder-afnemer van producten en diensten, en van toepassing is op alle opleidingen in het mbo (cf. Leeman & Volman, 2015).

## 2.2 Ontwikkeling conceptueel kader

Meer specifiek sluiten we aan bij de conceptuele uitwerking van Ten Dam en Volman (2007) waarin (met uitzondering van de beroepsgerelateerde toespitsing) genoemde uitgangspunten eveneens leidend waren. Voortbouwend op Leenders en Veugelers (2004) onderscheiden Ten Dam en Volman vier exemplarische opgaven of ‘taken’ die te herkennen zijn in sociale situaties waarin mensen verkeren, te weten: handelen volgens democratische beginselen, handelen op een manier die maatschappelijk verantwoord is, het omgaan met verschillen en het omgaan met conflicten. Deze ‘sociale taken’ zijn uitgewerkt in een samenhangend kader van conceptuele definities, dat uitgangspunt was voor ontwikkeling van een meetinstrument voor de bovenbouw basisonderwijs en de eerste leerjaren voorgezet onderwijs (Ledoux et al., 2010; Ten Dam et al., 2010; voor toepassingen zie bijvoorbeeld Coopmans et al., 2020; Peschar et al., 2010).

Op basis van een analyse van de wettelijk vastgelegde leerdoelen voor mbo bleken deze dimensies eveneens een goede dekking te geven aan de relevante domeinen van burgerschap in het mbo. Deze bevinding sluit aan bij het gegeven dat het bij burgerschap gaat om zowel interpersoonlijke competenties (zoals perspectief kunnen nemen, sociaal-communicatieve vaardigheden, of verantwoordelijkheid willen nemen voor relaties met anderen) als maatschappelijke competenties (zoals kunnen omgaan met culturele verschillen, inzicht in maatschappelijke structuren, het onderschrijven van democratische waarden en moreel verantwoord handelen) (cf. Ten Dam & Volman, 2007). Het kun-

Tabel 1

## Conceptuele uitwerking burgerschapscompetenties MBO

COMPONENTEN	KENNIS	ATTITUDE	VAARDIGHEID
	Weten, begrijpen, inzicht hebben	Vinden, willen, bereid zijn	Inschatting maken van eigen kunnen
<b>SOCIALE TAKEN</b>	Een student met deze kennis...	Een student met deze houding...	Een student met deze vaardigheid...
<b>Democratisch handelen</b>	<i>Democratische principes</i> ...weet wat democratische principes zijn: begrijpt wat handelen volgens die principes inhoudt; kent de basiswaarden van de democratische rechtstaat.	<i>Democratische principes</i> ...wil handelen volgens democratische principes: wil ieders stem horen, dialoog aangaan en een bijdrage leveren door deelname aan politieke besluitvorming; heeft respect voor de basiswaarden van de democratische rechtstaat.	<i>Democratische principes</i> ...kan handelen volgens democratische principes: kan eigen standpunt naar voren brengen en toelichten; kan luisteren en zich verplaatsen in standpunten van anderen; hanteert de basiswaarden van de democratische rechtstaat als uitgangspunt bij handelen.
<b>Aanvaarden van en bijdragen aan de democratische samenleving en deelnemen aan politieke besluitvorming</b>	<i>Informatiewijsheid</i> ...kent het onderscheid tussen feiten en meningen; heeft inzicht in de rol van de media; kan informatie beoordelen; heeft kennis over maatschappelijke en politieke vraagstukken.	<i>Informatiewijsheid</i> ...is bereid verschillende informatiebronnen naast elkaar te leggen en informatie kritisch te onderzoeken; is bereid actief deel te nemen aan het actuele maatschappelijke en politieke debat.	<i>Informatiewijsheid</i> ...kan op systematische wijze informatie verzamelen en beoordelen; kan actuele maatschappelijke en politieke vraagstukken kritisch doordenken en beargumenteerd stelling nemen.
<b>Maatschappelijk verantwoord handelen</b>	<i>Intermenselijk verkeer</i> ...kent sociale regels (wettelijke en ongeschreven regels voor het sociale verkeer).	<i>Intermenselijk verkeer</i> ...wil zich sociaalrechtvaardig opstellen en is bereid tot zorg en hulp.	<i>Intermenselijk verkeer</i> ...kan zich sociaalrechtvaardig opstellen en neemt verantwoordelijkheid voor relaties met anderen.
<b>Medeverantwoordelijkheid nemen voor de sociale verbanden waartoe men behoort</b>	<i>Werkethos</i> ...heeft kennis van algemeen geldende rechten/plichten van werknemers en -gevers.	<i>Werkethos</i> ...is bereid te voldoen aan plichten als werknemer of -gever en ontwikkeling van de professionele identiteit.	<i>Werkethos</i> ...is in staat te voldoen aan plichten als werknemer of -gever en ontwikkeling van de professionele identiteit.
<b>Omgaan met maatschappelijke vraagstukken</b>	<i>Diversiteit</i> ...heeft inzicht in en kennis over diversiteit in de samenleving.	<i>Diversiteit</i> ...heeft respect voor anderen en respecteert diversiteit.	<i>Diversiteit</i> ...kan zich verplaatsen in anderen.
<b>Omgaan met maatschappelijke verschillen en conflicten</b>	<i>Duurzaamheid</i> ...heeft inzicht in en kennis over de impact van mens op milieu.	<i>Duurzaamheid</i> ...wil de ander en het milieu niet schaden door eigen gedrag.	<i>Duurzaamheid</i> ...kan adequaat functioneren in woon-, leef- en werkomgeving waarbij hij het milieu niet schaadt.
	<i>Moreel handelen</i> ...weet wat kenmerken van ethisch en integer handelen zijn en kent belang van voorbeeldgedrag.	<i>Moreel handelen</i> ...is bereid handelen te baseren op ethische gronden; ziet belang van ethische aanvaardbaarheid van handelen en wil een voorbeeldrol vervullen.	<i>Moreel handelen</i> ...kan handelen baseren op ethische gronden; kan inschatting maken van consequenties van eigen handelen en een voorbeeldrol vervullen.

nen uitvoeren van deze sociale taken vraagt om kennis, attitudes en vaardigheden, en het vermogen om deze passend bij de situatie in te zetten. De interpersoonlijke en maatschappelijke competenties (hierna: burgerschaps-competenties) verwijzen naar het vermogen om op succesvolle wijze in sociale situaties te functioneren, zodanig dat individuele doelen worden gerealiseerd, collectieve belangen niet onnodig worden geschaad en wordt bijgedragen aan realisering van collectieve goederen.

De toespitsing van het conceptuele kader op het mbo vraagt vervolgens nadere operationalisering van de conceptuele definities gericht op valide meting in deze context. Na selectie van de relevante definities uit het kader van Ten Dam en collega's (2010) en uitbreiding met ontbrekende, specifiek op het mbo gerichte elementen afgeleid uit het examenbesluit, ontstond een eerste serie operationaliseringen, die in interviews en panelgesprekken is voorgelegd aan groepen studenten, docenten, beleids- en kwaliteitszorgmedewerkers binnen mbo-scholen en wetenschappelijke experts. Op basis daarvan zijn de definities aangevuld met verdere toespitsingen op voor het mbo relevante domeinen, zoals de relatie tussen aanbieder-afnemer en werknemer-werkgever. De zo geconstrueerde conceptuele definities zijn nogmaals voorgelegd aan genoemde informanten, op onderdelen geherformuleerd, en door de groepen respondenten tenslotte beoordeeld als betekenisvol en dekkend voor het domein burgerschap voor het mbo. De interviews en panelgesprekken (totaal 61 respondenten) omvatten een toelichting van doelen en de concept-conceptualisering, beoordeling (in tweetallen) van de concept-uitwerkingen en op consensus gebaseerde eendoordelen.

Tabel 1 geeft het zo verkregen conceptuele kader weer dat uitgangspunt was voor empirische beproeving. Centraal daarin staan de sociale taken democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met maatschappelijke vraagstukken, die voor zowel kennis, attitude en vaardigheid in componenten zijn uitgewerkt.

### 3 Methode: ontwikkeling meetinstrument

#### 3.1 Instrumentontwikkeling

De ontwikkeling van het meetinstrument omvat een analyse van de betrouwbaarheid en validiteit. Voor beoordeling van de betrouwbaarheid is gelet op de homogeniteit van de items die beogen de gemeenschappelijke constructen te meten. Het onderzoek naar de validiteit spitst zich toe op de construct- en inhoudsvaliditeit (cf. Evers et al., 2010; Messick, 1989).

Bij de constructvaliditeit richten we ons op de vraag in welke mate de vragen die zijn opgenomen in het instrument het bedoelde begrip dekken, en in hoeverre sprake is van onderlinge samenhang tussen taken en componenten. Daarmee kunnen we nagaan in hoeverre de schalen het beoogde construct weergeven (cf. Dooley, 2001) en onderzoeken in hoeverre de op theoretische gronden onderscheiden structuur overeenkomt met de op de verzamelde data gebaseerde factorstructuur. Bij het onderzoeken van de constructvaliditeit richten we ons dan ook op de psychometrische gegevens van het meetinstrument.

Het onderzoek naar de inhoudsvaliditeit betreft de vraag in hoeverre het uiteindelijke instrument dekkend is voor de conceptuele uitwerking van burgerschap en de op theoretische gronden veronderstelde aspecten alle in de verkregen schalen herkenbaar zijn. Bij het onderzoeken van de inhoudsvaliditeit richten we ons op de validiteit van de conceptuele uitwerking. Hiervoor zijn (opnieuw) panelgesprekken gevoerd met experts en studenten en docenten uit het mbo. Hierbij werden ook samen met de deelnemers items ontworpen vanuit het conceptueel kader (zie Tabel 1). De panelgesprekken (met in totaal 19 deelnemers) leidden tot beoordeling en/of constructie van 35 tot 40 ontwerp-items per onderdeel. Daarbij is expliciet aandacht besteed aan helder en begrijpelijk taalgebruik, waarbij taalniveau 2F uitgangspunt was (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008). In een afsluitende ronde werden met een nieuwe groep van vijftien studenten taalgebruik en moeilijkheidsgraad

in het instrument nogmaals besproken en verbeteringen aangebracht.

Op deze wijze kwamen uiteindelijk negen concept-schalen tot stand voor meting van kennis, attitude en vaardigheid, elk variërend van 35 tot 40 items. De schalen voor meting van burgerschapskennis richten zich op weten, begrijpen en inzicht hebben in de sociale taken. De schalen zijn opgebouwd uit driekeuze-items (dichotoom gecodeerd: goed of fout) en gebaseerd op de gemiddelde somscore (alle items correct: score 1). De attitudeschalen gaan over de bereidheid ('willen') en waardering ('vinden') met betrekking tot de sociale taken. Vaardigheid, tenslotte, betreft de inschatting van het eigen vermogen de taken adequaat uit te voeren. De items hebben de vorm van een zelfbeoordeling (*self-efficacy*) waarbij een student aangeeft in hoeverre hij/zij de taak verwacht te kunnen uitvoeren. De attitude- en vaardigheidsschalen zijn opgebouwd uit stellingen ("hoe goed past ... bij jou?") met vier antwoordmogelijkheden (helemaal eens tot helemaal oneens).

De concept-schalen zijn in drie pilots op over het land verspreide mbo-scholen getest. De pilots werden in 2018 en 2019 uitgevoerd onder respectievelijk 117, 444 en 453 mbo-studenten. Na elke pilot werden problematische items uit het instrument verwijderd. Met behulp van confirmatieve factoranalyse zijn onderliggende patronen, correlaties tussen items en het onderscheidende vermogen van de schalen in kaart gebracht (zie paragraaf 4.1). Voor de kennisitems is gelet op de factorlading (verwijdering items met factorlading  $<.30$ ) en op de afleiders (a-waarden; het (vrijwel) ontbreken van foutief gegeven antwoorden kan duiden op weinig onderscheidende items). Bij beoordeling van de items voor vaardigheid en attitude fungeerde de variantie als uitgangspunt (uitgaande van 0 als indicatie van afwezigheid van spreiding, is gekozen voor  $>.40$  als grenswaarde, schaal 1 tot 4). Van de aanvankelijke set 320 items voldeden 59 items verdeeld over negen schalen aan de criteria. Het instrument bestaat uit 16 kennisitems, 24 attitude-items en 19 vaardigheidsitems. Elke schaal omvat vier tot tien items. Na toevoeging van zeven items voor

meting van antwoordtendenties omvat het meetinstrument 66 items. De psychometrische eigenschappen van het instrument worden in de Resultatensectie besproken.

### 3.2 Doelgroep

Het mbo kent een grote diversiteit. Er worden vier niveaus onderscheiden en twee leerroutes. De beroepsopleidende leerweg (BOL) kent de grootste omvang (72.8% in 2019; CBS, 2021) en biedt onderwijs in combinatie met stages in de beroepspraktijk, en de beroepsbegeleidende leerweg (BBL; 25.4%) is geënt op de combinatie van werken en leren. Vanwege het beroepsopleidende karakter varieert de inhoud van mbo-opleidingen per sector. Ingegeven door een gefaseerde aanpak richt het onderzoek zich in dit stadium op de beroepsopleidende leerweg, waar de meeste studenten naar school gaan.

De opleidingen voor mbo zijn onder te verdelen in de sectoren zorg, welzijn, cultuur en sport (waar in 2019 30.6% van alle mbo-studenten onderwijs volgt), techniek en bouw (14.1%), voedsel, groen en gastvrijheid (13.3%), zakelijke dienstverlening (11.0%), ICT en creatieve opleidingen (10.3%), economie en handel (8.9%), mobiliteit, transport, logistiek en maritiem (7.3%) en overige (4.5%) (MBO Raad, 2020). In de analyses is uitgegaan van een meer specifieke indeling waarin de opleidingen ondergebracht zijn in de categorieën: administratief, creatief, groen en voeding, horeca, toerisme en facilitair, ICT, media, techniek, transport, luchtvaart en maritiem, uiterlijke verzorging, welzijn, zakelijke dienstverlening en zorg (zie Tabel 2).

Opleidingen op niveau drie en vier, waar studenten leren zelfstandig in de beroepspraktijk te werken, duren drie tot vier jaar. Vanwege de gefaseerde aanpak richt de ontwikkeling van het meetinstrument zich ook hier op de situatie die voor de grootste groep studenten van toepassing is, te weten niveau drie en vier, die samen zo'n 70% van de studenten in het mbo omvatten. In schooljaar 2019/20 ging het om 20.4% respectievelijk 49.6% van de studenten (CBS, 2021).

De studenten in deze opleidingen zijn over het algemeen jonger dan 18 jaar (te weten 80%; CBS, 2021) en doorgaans afkomstig uit



de gemengde, theoretische en kadergerichte leerwegen in het vmbo, uit het havo of een andere mbo-opleiding. Uit onderzoek naar de samenstelling van de studentenpopulatie in het mbo komt naar voren dat de variëteit in aspecten als leerhouding, werk- en beroepsbeeld, maatschappelijke betrokkenheid en sociaal gedrag tussen deelnemers op niveau drie en vier klein is, en zich vooral voordoet tussen niveau een en twee enerzijds en drie en vier anderzijds (Hofland et al., 2016).

### 3.3 Steekproef

De gegevensverzameling is uitgevoerd onder studenten in het eerste en tweede leerjaar, binnen niveau drie en vier van de beroepsopleidende leerweg. De instellingen waar de studenten naar school gaan omvatten alle opleidingstypen die in het mbo worden aangeboden. De afname van het meetinstrument duurde 50 minuten en vond digitaal, anoniem, klassikaal en onder leiding van een docent plaats. De gegevensverzameling werd uitgevoerd tussen september 2019 en juli 2020. Gedurende de uitvoering van het veldwerk leidde de Covid19-pandemie ook tot sluiting van deelnemende scholen. DIF-analyses over de twee subgroepen (de groep voorafgaand aan de sluiting van scholen en respondenten in de periode van afstandsonderwijs (N=1918 respectievelijk 582)) lieten geen systematische verschillen tussen beide groepen zien wat betreft de psychometrische eigenschappen van het instrument.

De gegevens hebben betrekking op 2500 studenten die de complete vragenlijst hebben ingevuld. Vragenlijsten waarvan de beantwoording problematisch leek (bijvoorbeeld doordat studenten overal hetzelfde antwoord aankruisten) zijn niet meegenomen. Naast meting van burgerschapscompetenties zijn gegevens verzameld over achtergrondkenmerken van studenten (seks en leeftijd) en leerjaar, sector en urbanisatiegraad (Tabel 2). Vergelijking van de kenmerken van instellingen en studenten naar achtergrondkenmerken, opleidingscategorieën, urbanisatiegraad en spreiding over Nederland (niet weergegeven) laat zien dat de groep kan worden opgevat als een brede, dekkende doorsnede van het mbo in Nederland.

Tabel 2  
Kenmerken studenten (N=2500)

	N studenten	%
<b>Geslacht</b>		
Man	1121	45%
Vrouw	1311	52%
Anders	68	3%
<b>Leeftijd</b>		
≤16 jaar	496	20%
17 jaar	725	29%
18 jaar	518	21%
19 jaar	275	11%
≥20 jaar	486	19%
<b>Leerjaar</b>		
Leerjaar 1	1486	59%
Leerjaar 2	1014	41%
<b>Sector</b>		
Administratief	94	4%
Creatief	157	6%
Groen of Voeding	147	6%
Horeca, Toerisme of Facilitair	363	15%
ICT	180	7%
Media	36	1%
Techniek	439	18%
Transport, Luchtvaart of Maritiem	44	2%
Uiterlijke verzorging	80	3%
Welzijn	404	16%
Zakelijke dienstverlening	154	6%
Zorg	402	16%
<b>Urbanisatiegraad</b>		
Zeer sterk stedelijk	877	35%
Sterk stedelijk	729	29%
Matig stedelijk	857	34%
Weinig/niet stedelijk	37	2%

## 4 Resultaten

### 4.1 Psychometrische kenmerken van het meetinstrument

Op basis van de hiervoor beschreven ontwikkelstappen (met panelgesprekken en pilotstudies voor constructie en beproeving van de schalen) ontstond het instrument waarmee de burgerschapscompetenties in de hoofdstudie gemeten zijn. Tabel 3 laat de resultaten zien en geeft voor de onderzochte schalen een overzicht van de betrouwbaarheidscoëfficiënten, gemiddelde schaalcores en standaarddeviaties.

Tabel 3

*Eigenschappen schalen democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met maatschappelijke vraagstukken*

	Cronbach's $\alpha$	N	m*	Sd
<b>Kennis totaal</b>	<b>0.86</b>	<b>16</b>	<b>0.84</b>	<b>0.21</b>
Democratisch handelen	0.65	6	0.85	0.22
Maatschappelijk verantwoord handelen	0.70	4	0.83	0.27
Omgaan met maatschappelijke vraagstukken	0.73	6	0.83	0.25
<b>Attitude totaal</b>	<b>0.85</b>	<b>24</b>	<b>2.86</b>	<b>0.40</b>
Democratisch handelen	0.70	10	2.62	0.44
Maatschappelijk verantwoord handelen	0.73	6	3.12	0.53
Omgaan met maatschappelijke vraagstukken	0.72	8	2.97	0.49
<b>Vaardigheid totaal</b>	<b>0.87</b>	<b>19</b>	<b>3.05</b>	<b>0.40</b>
Democratisch handelen	0.71	6	2.98	0.46
Maatschappelijk verantwoord handelen	0.71	6	3.14	0.46
Omgaan met maatschappelijke vraagstukken	0.76	7	3.03	0.48

Noot. \*Minimale en maximale scores voor schalen kennis 0 tot 1, attitude en vaardigheid 1 tot 4.

Tabel 4

*Samenhang (Pearsons correlatiecoëfficiënt) tussen kennis, attitude en vaardigheid (N=2500)*

	Kennis	Attitude
<b>Attitude</b>	0.42*	
<b>Vaardigheid</b>	0.40*	0.72*

Noot. \*Alle waarden zijn significant met  $p < .001$ .

De resultaten laten zien dat de gevonden factorstructuur overeenkomt met de conceptuele uitwerking (RMSEA<.05; CFI>.95). De betrouwbaarheid van de schalen is ruimschoots voldoende, met uitzondering van de schaal kennis 'democratisch handelen', waarvoor het resultaat acceptabel is ( $\alpha$  .65). Daarmee wordt aan de eis van interne consistentie voldaan. De gemiddelde schaalscores liggen over het algemeen iets boven het midden van de schaal.

De onderscheiden burgerschapscompetentieschalen hangen significant samen, waarbij met name voor de onderdelen binnen de kennis- en vaardigheidscomponenten van relatief sterke verbanden ( $r > .50$ ) sprake is.<sup>3</sup> Tussen de sociale taken lopen de samenhangen meer uiteen; zo is de samenhang tussen kennis en vaardigheid 'democratisch handelen' naar verhouding laag, evenals voor kennis en attitude ( $r = .26$  respectievelijk .24). Op de sociale taken 'omgaan met maatschappelijke vraagstukken' en 'maatschappelijk verantwoord handelen' is de samenhang vooral hoog tussen attitude en vaardigheid ( $r > .60$ ).

In Tabel 4 kan de samenhang tussen de verschillende componenten worden afgelezen. Daarvan blijkt voor alle onderdelen sprake, en komt voor attitude en vaardigheid ( $r = .72$ ) de sterkste relatie naar voren. Die bevinding sluit aan bij het meer algemene beeld dat kennis over burgerschap ('weten') weliswaar samenhangt met attitudes en vaardigheden ('vinden' respectievelijk 'kunnen'), maar dat dit slechts tot op zekere hoogte het geval is, zoals dat ook in andere onderwijssectoren naar voren komt (Ten Dam et al., 2010). De sociale taken 'democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoord handelen' en 'omgaan met maatschappelijke vraagstukken' vertonen relatief sterke samenhangen (variërend van  $r = .62$  tot  $r = .72$ ; niet afgebeeld), wat erop wijst dat studenten die hoog scoren op één taak, vaak ook voor de andere sociale taken hogere scores laten zien.

#### 4.2 Burgerschapscompetenties van mbo-studenten

De meting van burgerschapskennis laat zien dat mbo-studenten gemiddeld circa 80 % van

de items correct beantwoorden (Tabel 3). De meting van kennis over democratische principes laat bijvoorbeeld zien, dat de meeste studenten de vraag hoe je iets op een democratische manier kunt bereiken correct beantwoorden, terwijl de vraag welke politieke stromingen het meest voor verkleining van inkomensverschillen zijn door relatief weinig studenten correct beantwoord wordt. Voor burgerschapsattitudes komt naar voren dat mbo-studenten gemiddeld boven het midden van de schaal scoren, wat duidt op positieve reacties op uitspraken over de verschillende elementen van burgerschap. Dit geldt bijvoorbeeld voor de stelling in hoeverre studenten vinden dat het bij hen past om rekening te houden met iemands seksuele geaardheid. De relatief lagere standaarddeviaties wijzen erop dat de verschillen tussen mbo-studenten hier over het algemeen beperkt zijn. Ook bij de eigen inschatting van burgerschapsvaardigheden is dat het geval. Een voorbeeld daarvan is in hoeverre de student denkt zijn of haar mening met goede argumenten onder woorden te kunnen brengen.

Door middel van regressieanalyses is bepaald in hoeverre burgerschapscompetenties van studenten variëren met de achtergrondkenmerken van studenten. De analyses zijn uitgevoerd op de drie onderscheiden componenten: kennis, attitude en vaardigheid (Tabel 5). De effecten van de onderzochte studentkenmerken worden uitgedrukt in Cohen's coëfficiënten, waarbij effectgroottes van  $d \leq .20$ ,  $.20 < d \leq .50$  en  $.50 < d \leq .80$  als klein, respectievelijk middelgroot en groot effect worden opgevat (Cohen, 1988). Vrouwelijke studenten beschikken grosso modo over significant meer kennis ( $d = .31$ ;  $p < 0.01$ ). Zo hebben vrouwelijke studenten bijvoorbeeld meer kennis over de geschreven en ongeschreven regels voor de omgang tussen mensen. Ook voor attitude en vaardigheid blijken significant hogere scores voor vrouwen ( $d = .38$ ;  $p < 0.01$  respectievelijk  $d = .22$ ;  $p < 0.01$ ). Zo geven vrouwelijke vaker dan mannelijke studenten aan dat ze hun mening kunnen beargumenteren, dat ze bereid zijn rekening te houden met andermans gevoelens, en tonen ze meer pro-maatschappelijke

houdingen. Een kleine groep studenten die op de vraag naar sekse 'anders' aangeeft, scoort beduidend lager. Omdat dit een kleine groep studenten betreft verbinden we hier geen conclusies aan.

De verschillen naar leeftijd zijn beperkt. Voor burgerschapskennis blijkt geen betekenisvol significant verschil. Bij burgerschapsattitude en vaardigheid scoren oudere studenten iets hoger dan jongere (Cohen's  $d$  tussen  $.09$  en  $.33$ ). Het verschil naar leeftijd is voor attitude wat geprononceerder dan voor vaardigheid. Ook voor leerjaar zijn de verschillen klein. De kennisscores voor studenten in het tweede leerjaar zijn lager dan voor eerstejaars, maar het betreft een klein verschil ( $d = -.12$ ;  $p = 0.02$ ). Voor attitude en vaardigheid vinden we geen verschil tussen eerstejaars en tweedejaars studenten.

Ook de verschillen naar urbanisatiegraad blijken overwegend klein. Studenten uit zeer sterk stedelijke gebieden scoren gelijk aan studenten uit sterk stedelijke gebieden, iets hoger dan studenten uit matig stedelijk gebieden (Cohen's  $d$  tussen  $-.07$  en  $-.15$ ), en lager dan studenten uit weinig/niet stedelijke gebieden (Cohen's  $d$  tussen  $.11$  en  $.47$ ).

Deze resultaten liggen deels in het verlengde van de bevindingen die voor het funderend onderwijs worden gerapporteerd, zoals de hogere resultaten voor meisjes en kleine verschillen voor leeftijd (Ledoux et al., 2010; Geijsel et al., 2012). Een op het eerste gezicht onverwachte bevinding zijn de kennisscores van studenten in het tweede leerjaar, die iets lager scoren dan eerstejaars studenten.

Dat de verschillen in burgerschapsuitkomsten van studenten in het mbo beperkt lijken, komt ook naar voren als we de resultaten uit verschillende opleidingen vergelijken. Vanwege het aantal sectoren zijn deze niet meegenomen in integrale regressieanalyses, maar afzonderlijk vergeleken. Hierbij zijn de techniekopleidingen (met de meeste studenten) als referentiecategorie gekozen. Voor burgerschapskennis vinden we dat studenten aan opleidingen voor administratie en groen of voeding hoger scoren dan studenten aan techniekopleidingen. Studenten zorg behalen lagere uitkomsten voor burgerschapskennis.

Tabel 5

Gemiddelden (standaarddeviaties, effectgroottes (*d*) en significantie van de componentschalen per achtergrondkenmerk (*N*=2500)

	Kennis			Attitude			Vaardigheid		N	
	Gem. (Sd.)	Cohen's d	Sign.	Gem. (Sd.)	Cohen's d	Sign.	Gem. (Sd.)	Cohen's d		Sign.
<b>Totale groep</b>	0.84 (0.21)			2.86 (0.40)			3.05 (0.40)			
<b>Geslacht</b>										
Man*	0.81 (0.23)			2.80 (0.41)			3.01 (0.42)		1121	
Vrouw	0.87 (0.17)	0.31	<0.01	2.94 (0.35)	0.38	<0.01	3.09 (0.35)	0.22	<0.01	1311
Anders	0.62 (0.29)	-0.81	<0.01	2.59 (0.59)	-0.51	<0.01	2.75 (0.60)	-0.60	<0.01	68
<b>Leeftijd</b>										
16 jaar of jonger*	0.84 (0.20)			2.80 (0.40)			3.01 (0.42)		496	
17 jaar	0.84 (0.20)	-0.02	0.40	2.87 (0.37)	0.18	<0.01	3.04 (0.37)	0.09	0.01	725
18 jaar	0.82 (0.21)	-0.10	0.95	2.86 (0.40)	0.15	<0.01	3.04 (0.39)	0.09	<0.01	518
19 jaar	0.82 (0.22)	-0.10	0.90	2.88 (0.41)	0.19	<0.01	3.06 (0.43)	0.12	<0.01	275
20 jaar of ouder	0.84 (0.21)	0	0.14	2.94 (0.41)	0.33	<0.01	3.1 (0.40)	0.22	<0.01	486
<b>Leerjaar</b>										
Leerjaar 1*	0.85 (0.20)			2.86 (0.38)			3.06 (0.39)		1486	
Leerjaar 2	0.82 (0.22)	-0.12	0.02	2.88 (0.41)	0.04	0.99	3.04 (0.41)	-0.05	0.07	1014
<b>Urbanisatiegraad</b>										
Zeer sterk stedelijk*	0.84 (0.20)			2.89 (0.39)			3.07 (0.39)		877	
Sterk stedelijk	0.84 (0.21)	-0.03	0.37	2.88 (0.39)	-0.03	0.58	3.07 (0.40)	-0.01	0.74	729
Matig stedelijk	0.83 (0.21)	-0.07	0.01	2.84 (0.40)	-0.14	<0.01	3.01 (0.40)	-0.15	<0.01	857
Weinig/niet stedelijk	0.94 (0.08)	0.47	0.19	2.94 (0.26)	0.13	0.62	3.11 (0.28)	0.11	0.75	37

Noot. De met \* aangeduide categorie fungeert als de vergelijkingsgroep.

Voor burgerschapsattitudes vinden we dat studenten groen of voeding en zorg hoger scoren op burgerschapsattitudes, en studenten horeca, toerisme of facilitair en uiterlijke verzorging lager scoren. Studenten welzijn scoren hoger op burgerschapsvaardigheden. Het overkoepelende beeld echter dat de verschillen beperkt zijn: uit de vergelijking komt naar voren dat, voor zover verschillen blijken, deze klein zijn. In enkele gevallen zijn de effecten van opleiding significant, bijvoor-

beeld voor burgerschapskennis bij administratieve opleidingen ( $d=.27$ ;  $p=0.05$ ) en voor burgerschapsvaardigheid bij welzijnsopleidingen ( $d=.24$ ;  $p=0.01$ ). Het voornaamste beeld is echter dat de burgerschapsuitkomsten van studenten in het mbo die verschillende opleidingen volgen, geen grote of systematische verschillen vertonen.

## 5 Conclusie en discussie

### 5.1 Resultaten en conclusie

Inzicht in uitkomsten van burgerschapsonderwijs, in de vorm van de burgerschapskennis, attitudes en vaardigheden waarover studenten beschikken, kan een belangrijke bijdrage leveren aan realisering van goed burgerschapsonderwijs en de verdere ontwikkeling daarvan. Adequate, dat wil zeggen betrouwbare, valide en gestandaardiseerde instrumenten geschikt voor gebruik in de dagelijkse schoolpraktijk zijn daarvoor nodig, maar vooralsnog niet beschikbaar (Daas et al., 2019). Het beschikbare instrumentarium richt zich vooral op sociale competenties en burgerschap in het primair en voortgezet onderwijs (Ledoux et al., 2013). Het ontbreken van instrumenten betekent ook dat geen goed inzicht bestaat in de burgerschapscompetenties van studenten op mbo-scholen en in de opbrengsten van de sector. De gepresenteerde resultaten zijn een aanzet om daarin verandering te brengen en geven een beeld van een verkennende beschrijving van de burgerschapscompetenties van studenten op een brede doorsnede van mbo-scholen, en de studie rapporteert de ontwikkeling van een instrument waarmee deze in kaart gebracht kunnen worden.

### 5.2 Ontwikkeling van een meetinstrument burgerschap in het mbo

De eerste onderzoeksvraag richtte zich op uitwerking van het concept burgerschap en de operationalisering daarvan voor gestandaardiseerde meting van burgerschapscompetenties in het mbo. Uitgaande van het conceptuele model voor meting van burgerschap in het funderend onderwijs van Ten Dam e.a. (2010) is in twee stappen een instrument ontwikkeld. De eerste stap betrof de conceptuele uitwerking van het begrip burgerschap toegespitst op het mbo in enkele algemene, onderliggende 'opgaven' (sociale taken) waarvoor mensen zich in uiteenlopende sociale settingen gesteld zien. Deze kunnen als de kern van burgerschap worden gezien en hebben betrekking op de competenties om vreedzaam en constructief met anderen samen te leven, zowel op basis van democratische waarden in

de omgang tussen burgers onderling, als in de relatie tussen burgers en overheid. Bij succesvolle realisering van die 'opgaven' is zowel kennis, attitude als vaardigheid van belang. Op basis van theoretische overwegingen, wettelijke voorschriften en de resultaten van twee series panelgesprekken met docenten, studenten en beleids- en kwaliteitszorgmedewerkers uit het mbo, en met experts op het domein burgerschapsonderwijs, zijn de aan het conceptuele kader van Ten Dam e.a. ontleende sociale taken toegespitst op het mbo. Dat leidde tot het onderscheiden van drie fundamentele sociale taken, waarin de vier taken uit het conceptuele kader voor het funderend onderwijs zijn samengebracht en uitgebreid met toespitsingen op de context en doelen van het mbo. Het gaat om de taken 'democratisch handelen', 'maatschappelijk verantwoord handelen' en 'omgaan met maatschappelijke vraagstukken'. Onderverdeeld naar de componenten kennis, attitude en vaardigheid leidde dit tot een uit negen schalen opgebouwd instrument.

Voor de verdere operationalisering van items en schalen vonden eveneens panelgesprekken plaats. Deze gesprekken richtten zich op de inhoudsvaliditeit van het instrument. Deze stap leidde op basis van enkele rondes gesprekken met studenten over items en schalen, en na herhaalde aanpassing en verfijning, tot bevredigende resultaten. Met behulp van confirmatieve factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn vervolgens de psychometrische eigenschappen van het instrument onderzocht. Voor de constructvaliditeit werden bevredigende resultaten gevonden en blijkt de conceptuele indeling goed bij de empirische resultaten te passen. Voor zowel de inhouds- als constructvaliditeit vinden we bevredigende resultaten, zoals onder meer blijkt uit de samenhangen tussen de taken en componenten, die een bevestiging bieden van het conceptuele ontwerp. Voor de veronderstelde factoren wordt voldoende interne consistentie gevonden, en de te verwachten samenhangen tussen componenten en taken worden door de data bevestigd.

De resultaten die voor zowel de theoretische als psychometrische uitwerkingen gevonden zijn, maken dat de vraag naar de

mogelijkheid tot betrouwbare en valide meting van burgerschapscompetenties van studenten in het mbo al met al positief beantwoord kan worden.

### 5.3 Beschrijving van burgerschapscompetenties in het mbo

Dit betekent dat ook beantwoording van de tweede onderzoeksvraag – wat is het beeld dat uit meting van de burgerschapscompetenties van mbo-studenten naar voren komt? – mogelijk is. Samenvatting van de voornaamste elementen uit de bevindingen laat in de eerste plaats zien dat het gemiddelde kennisniveau, afgemeten aan het ontwikkelde instrument, relatief gunstig is en circa 80 procent van de opgaven goed gemaakt wordt. Dit resultaat betekent bijvoorbeeld dat kennis over de rol en invloed van de media bij veel studenten aanwezig blijkt, en een vraag zoals “Waarom is het belangrijk dat in Nederland verschillende kranten en televisiezenders (omroepen) bestaan?” door veel studenten correct beantwoord wordt. Daarbij blijkt overigens sprake van relatief grote verschillen tussen studenten. Met betrekking tot burgerschapskennis moet overigens vermeld worden dat vooralsnog geen maatstaven bestaan voor de mate van kennis die gewenst of verwacht mag worden van mbo-studenten of van burgers in het algemeen (cf. van Goethem et al., 2020). De vraag in hoeverre zowel het gemiddelde kennisniveau als de resultaten van laag scorende studenten bevredigend zijn en aan maatschappelijke verwachtingen voldoen, is dan ook niet eenduidig te beantwoorden.

Voor de componenten attitude en vaardigheid komt over het algemeen een licht positief beeld naar voren. Dat wil zeggen dat studenten, afgaande op de antwoordverdeling, bescheiden positief scoren op elementen zoals de bereidheid en het (zelf ingeschatte) vermogen zich sociaal-rechtvaardig op te stellen. Een illustratie daarvan is de stelling “Ik vind het belangrijk rekening te houden met mensen met een andere seksuele geaardheid”, waarop door het merendeel van de studenten ruim boven het midden van de schaal wordt gescoord. Ook hier kan worden opgemerkt dat een maatstaf voor wat het gewenste

niveau is, niet beschikbaar is. De spreiding voor zowel attitudes als vaardigheden is beperkt.

Waar het om verschillen tussen groepen studenten gaat, kan in de eerste plaats worden opgemerkt dat deze bescheiden zijn. Van grote verschillen tussen studenten naar achtergrondkenmerken of uit verschillende opleidingen is in het algemeen gesproken geen sprake. Vervolgens vallen met name de wat betere resultaten van vrouwelijke studenten op. Deze bevinding weerspiegelt vergelijkbaar onderzoek in het basis- en voortgezet onderwijs (Geijssels et al., 2012; Ledoux et al., 2010), waaruit naar voren komt dat meisjes van 11-16 jaar significant hoger scoren dan jongens op kennis, attitude en vaardigheid. Oudere studenten scoren gelijk aan jongere studenten voor wat betreft burgerschapskennis, en (iets) hoger dan jongere studenten wat betreft attitude en vaardigheid. Studenten in het eerste en tweede jaar scoren vergelijkbaar op attitude en vaardigheid, en – enigszins onverwacht – studenten in het eerste jaar scoren iets hoger op burgerschapskennis dan studenten in het tweede jaar. Ook hier betreft het echter een klein verschil.

Het onderzoek laat zien dat de burgerschapscompetenties van studenten uit uiteenlopende mbo-opleidingen weinig verschillen. Hoewel enkele verschillen naar voren komen, blijkt van stelselmatige of substantiële verschillen geen sprake. Die bevinding lijkt aan te sluiten bij het eerdergenoemde vertrekpunt dat een generieke benadering van burgerschap in het mbo zinvol is, omdat de competenties gericht op voorbereiding op het samenleven met anderen in een door diversiteit gekenmerkte democratische samenleving zoals die in uiteenlopende opleidingen van belang zijn, naast beroepsspecifieke toespelingen, in grote mate dezelfde zijn.

Met betrekking tot de samenhang tussen de componenten kennis, attitude en vaardigheid is de samenhang tussen attitude en vaardigheid relatief hoog, met name voor de taak ‘maatschappelijk verantwoord handelen’. De samenhang van zowel attitude als vaardigheid met kennis is aanzienlijk lager, hoewel niet verwaarloosbaar. Eén en ander wijst erop dat studenten met een hoger kennisniveau de

eigen vaardigheid niet noodzakelijk ook hoog schatten, en de attitude ten aanzien van aspecten van burgerschap niet noodzakelijk gunstiger is. Met een voorbeeld: een student die weet wat mensenrechten zijn, heeft niet noodzakelijk meer begrip voor anderen of kan niet zondermeer ook handelen in overeenstemming met democratische uitgangspunten. Ook het omgekeerde is het geval: ook zonder kennis over mensenrechten kunnen studenten bereid zijn verdraagzaam te handelen. De conclusie dat kennis een tamelijk autonome component is, en meer kennis niet vanzelf samengaat met attitude en vaardigheid, komt ook in onderzoek naar burgerschapscompetenties onder 11-16-jarigen naar voren (Ledoux et al., 2010; Ten Dam et al., 2010).

De relatief hoge correlaties tussen de drie sociale taken lijken de veronderstelde gemeenschappelijke basis te bevestigen, en reflecteren het onderliggende construct zoals in het raamwerk geschetst. Het positieve verband tussen de scores op de sociale taken betekent bijvoorbeeld dat studenten die hoger scoren op ‘democratisch handelen’, dat ook doen op ‘maatschappelijk verantwoord handelen’ en ‘omgaan met maatschappelijke vraagstukken’.

#### 5.4 Discussie

##### *Kanttekeningen*

In het voorafgaande werden al enkele kanttekeningen bij de bevindingen geplaatst. De belangrijkste betreft het verkennende karakter van de hier gepresenteerde beschrijving, met name tegen de achtergrond van het gegeven dat nog nauwelijks gegevens over burgerschapscompetenties van mbo-studenten beschikbaar zijn. Dat betekent dat referentiepunten voor duiding van de resultaten ontbreken en, meer dan anders, rekening gehouden moet worden met het waarschijnlijkheidskarakter van uitspraken gebaseerd op steekproefonderzoek. Daarbij zijn voor de ontwikkeling van het instrument de mbo-niveaus drie en vier als uitgangspunten gekozen, en richtte de empirische toetsing zich op het eerste en tweede leerjaar. Beproeving in het derde leerjaar en de niveaus een en twee vra-

gen verdere aandacht. Bovendien neemt ook de zekerheid omtrent uitkomsten en (het ontbreken van) patronen toe als meer beschrijvingen beschikbaar komen. Dat betekent overigens niet dat de verkregen bevindingen niet bruikbaar zijn. De brede doorsnede van studenten en instellingen waarop de gegevensverzameling betrekking heeft, en de weerspiegeling van bevindingen zoals die op grond van inzichten in het funderend onderwijs bekend zijn, maakt dat vertrouwen kan worden gesteld in de gepresenteerde gegevens.

In het kader van het ontwikkelingsgerichte karakter van de studie is het van belang het aspect criteriumvaliditeit (cf. Evers et al., 2010; Messick, 1989) aandacht te geven in verder onderzoek waarin robuuste meetresultaten gekoppeld kunnen worden aan relevante predictoren, waarin actueel en/of later burgerschapsgedrag zichtbaar wordt. Vanwege de complexiteit van de relatie tussen burgerschapscompetenties en (gewenst) gedrag, waarbij geldt dat het laatste eveneens van andere factoren afhankelijk is, en de beperkte gegevens die daarover beschikbaar zijn, geldt ook meer algemeen dat de criteriumvaliditeit van meting van burgerschapsuitkomsten nog veel aandacht vraagt (Dijkstra, 2012).

Een relevante kanttekening betreft ook de interpretatie van het (gemiddelde) niveau van kennis, vaardigheden en attitudes zoals uit de metingen naar voren komt. Met name voor kennis is, hoewel in beginsel niet anders dan voor de andere componenten, de vraag wat het gewenste beheersingsniveau is. Voor burgerschapskennis vonden we dat studenten gemiddeld ongeveer 80% van de kennisvragen juist beantwoorden. Als de schalen uit naar verhouding ‘te gemakkelijke’ items zijn opgebouwd, is sprake van een beeld dat ten onrechte gunstig lijkt. Vooralsnog ontbreekt het echter aan normeringscriteria. Dat vraagt een nadere, op inhoudelijke gronden gebaseerde duiding van het gewenste kennisniveau. Een route die daartoe gevolgd kan worden omvat expertoordelen over het wenselijke kennisniveau met betrekking tot de wettelijke kwalificatie-eisen burgerschap zoals die gelden voor het mbo. Een dergelijke exercitie is tot dusver alleen voor het primair onderwijs

al eens ondernomen (Wagenaar, Van der Schoot, & Hemker, 2011).

### *Meten van burgerschapscompetenties*

Het in kaart brengen van burgerschapscompetenties van mbo-studenten is om meerdere redenen van belang. Zo kwam al naar voren dat voor adequate inrichting van het leerproces inzicht nodig is in de mate waarin voorafgaande leerdoelen zijn bereikt, zodat in de volgende stap bij het actuele beheersingsniveau kan worden aangesloten. Inzicht in leerresultaten is eveneens nodig voor gerichte bepaling en zo nodig aanpassing van aanbod en aanpak, en de verdere ontwikkeling daarvan. Ook voor evaluatie en sturing van kwaliteit is inzicht in opbrengsten onmisbaar, zowel op het niveau van instellingen als sector. Hoewel bevordering van burgerschapscompetenties voor zowel student als samenleving van groot belang is, is daarvan nu geen sprake. Dat binnen sector en beleid tot nu weinig aandacht lijkt te bestaan voor een goed inzicht in de daadwerkelijke opbrengsten van het burgerschapsonderwijs, mag dan ook verbazing wekken.

Het ontwikkelde instrument richt zich in de eerste plaats op het geven van inzicht in opbrengsten op het mesoniveau van klas, leerjaar en opleiding, voor facilitering van de inrichting van het burgerschapsonderwijs en leerproces. Ook bij het afleggen van verantwoording en transparantie nemen opbrengsten een belangrijke – zo niet: de belangrijkste – plaats in. Inzicht in leerresultaten is tevens onmisbaar om uitspraken te kunnen doen over effectieve aanpakken voor bevordering van burgerschapsonderwijs, waarbij een *evidence informed* benadering als algemene eis van kwaliteit mag gelden (cf. Dijkstra, 2012; Onderwijsraad, 2012; Peschar et al., 2010). We concluderen dat het ontwikkelde instrument aan de verwachtingen voldoet en bruikbaar is voor mbo-instellingen om de burgerschapscompetenties van studenten in kaart te brengen.

Er zijn dus goede redenen om het in kaart brengen van burgerschapscompetenties te bepleiten. Zo brengt de Inspectie van het Onderwijs (2016) het gebrek aan inzicht in resultaten in verband met de stagnerende ont-

wikkeling van het burgerschapsonderwijs. Voor een meer planmatige of systematische aanpak voor burgerschapsonderwijs is inzicht in resultaten nodig (cf. Dijkstra, Ten Dam, & Waslander, 2019). Ook in de toelichting bij de recente aanscherping van de wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap voor het funderend onderwijs wordt naar deze overweging verwezen. Zo bezien mag dan ook worden verwacht dat de resultaten van verdere opbrengstmetingen zullen bijdragen aan de evaluatie en vormgeving van onderwijsbeleid gericht op versterking van het burgerschapsonderwijs in het mbo.

## Conclusie

De bevindingen maken al met al duidelijk dat het goed mogelijk is ook in het mbo, zoals eerder duidelijk werd voor het basis- en voortgezet onderwijs, burgerschapscompetenties van studenten in kaart te brengen. Daaruit ontstaat een beeld van de kennis, attitudes en vaardigheden waarover mbo-studenten beschikken, en kunnen uitspraken worden gedaan over het niveau en de spreiding van die competenties. Hoewel we daaraan vanwege het verkennende karakter van de gepresenteerde beschrijving geen vergaande conclusies willen verbinden, kan niettemin worden geconstateerd dat het gemiddelde niveau van de attitudes en vaardigheden boven het midden van de schaal ligt en de spreiding relatief beperkt is. Dit sluit aan bij bevindingen zoals die ook uit recent onderzoek in het voortgezet onderwijs naar voren zijn gekomen (cf. Coopmans et al., 2020; Munniksma et al., 2017). De bevindingen wijzen er tevens op dat geen sprake is van grote, stelselmatige verschillen tussen groepen studenten of tussen studenten in verschillende opleidingen binnen het mbo.

## Noten

- <sup>1</sup> Met dank aan Maarten Balvers voor de ondersteuning van de uitvoering van de analyses.
- <sup>2</sup> Meer specifiek gaat het om de Kwalificatie-eisen voor Loopbaan en Burgerschap zoals



herzien in 2011, met een aanvulling in 2016 (Staatscourant 224, 17 juni).

<sup>3</sup> Tabel niet afgebeeld, opvraagbaar bij auteurs.

## Literatuur

- CBS. (2021, april 4). *StatLine*. Opgehaald van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83852NED/table?ts=1629404472811>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9). <https://doi.org/10.3390/socsci9090157>
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & De Kort, I. (2019). *Verkenning instrumenten opbrengstgericht burgerschapsonderwijs. Voorstudie naar ontsluiting van meetinstrumenten als randvoorwaarde voor opbrengstgericht burgerschapsonderwijs*. Universiteit van Amsterdam, Afdeling Onderwijswetenschappen.
- De Winter, M. (2006). *Opvoeding in democratie*. SWP Uitgeverij.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Vossiuspers UvA.
- Dijkstra, A.B., Ten Dam, G., & Waslander, S. (2019). Sturing van burgerschapsvorming door de overheid? Tussen staatspedagogiek en persoonlijkheidspedagogiek. *Pedagogische Studiën*, 95, 315–328.
- Dooley, D. (2001). *Social research methods*. Prentice Hall.
- Eidhof, B., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van de Werfhorst, H. (2016). Consensus and contested citizenship education goals in Western Europe. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(2), 114–129.
- Elfering, S., Den Boer, P., & Tholen, R. (2016). *LOB en burgerschapsonderwijs in het mbo, eindrapport*. Consortium 2B mbo.
- Evers, A., Lucassen, W. I., Meijer, R. R., & Sijtsma, K. (2010). *COTAN beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests* (gewijzigde herdruk). Nederlands Instituut voor Psychologen.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. SLO.
- Geijsel, F., Ledoux, G., Reumerman, R., & Ten Dam, G. (2012). Citizenship in young people's daily lives: Differences in citizenship competences of adolescents in the Netherlands. *Journal of Youth Studies*, 1-19.
- Hofland, A., Westerhuis, A., Cox, A., Van den Berg, N., & Punt, R. (2016). *Wat zijn de specifieke kenmerken van mbo-3 studenten om rekening mee te houden in een curriculumontwerp? (KR.066)*. Kennisrotonde.
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *Burgerschap op school: een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Inspectie van het Onderwijs.
- Kohnstamm, P. (1981). *Persoon en samenleving. Opstellen over opvoeding en democratie*. Boom.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34–50.
- Ledoux, G., Geijsel, F., Ten Dam, G., & Reumerman, R. (2010). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88, 3-22.
- Ledoux, G., Meijer, J., Van der Veen, I., & Breetvelt, I. (2013). *Meetinstrumenten voor sociale competenties, metacognitie en advanced skills*. Kohnstamm Instituut.
- Leeman, Y., & Volman, M. (2015). Beroepstrots als bron voor burgerschap: Burgerschap in het vmbo. *Pedagogiek*, 35(1), 85–104.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap. Een pleidooi voor een kritisch-democratisch burgerschap. *Pedagogiek*, 24(4), 361–375.
- Maslowski, R. Werf, M.P.C. van der, Oonk, G.H., Naayer, H.M., & Isac, M.M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. GION/Rijksuniversiteit Groningen.
- MBO Raad. (2020). *Het mbo, feiten en cijfers, studenten*. Opgehaald van <https://www.mboraad.nl/het-mbo/feiten-en-cijfers/studenten>
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement* (3e ed., pp. 13–103).

American Council on Education and MacMillan Publishing.

Ministerie van OCW & MBO Raad. (2017). *MBO burgerschapsagenda 2017-2021*. Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW & MBO Raad. (2019). *Voortgang burgerschapsagenda MBO 2017-2021*. Ministerie van OCW.

Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Van der Veen, I., Ledoux, G., Van de Werfhorst, H., & Ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.

Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, E., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in Burgerschap: Wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Kohnstamm Instituut.

OECD (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD.

Onderwijsraad. (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Onderwijsraad.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor burgerschap, naar een kennisbasis voor burgerschapsoponderwijs*. Garant.

Ten Dam, G., & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: Social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281–298.

Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: De ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313–333.

Van de Venne, L., & Snethlage, K. F. (2011). *Een meetinstrument burgerschap voor het mbo?* ECBO.

Van Goethem, A., Dam, G. ten, & Dijkstra, A.B. (2020). What does society want adolescents to know about civics? *Research Papers in Education*. DOI: 10.1080/02671522.2020.1864767.

Wagenaar, H., Van der Schoot, F., Hemker, B. (2011). *Balans actief burgerschap en sociale integratie. Uitkomsten van de peiling in 2009*. PPON 45. Cito.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2003). *Waarden, normen en de last van het gedrag*. Amsterdam University Press.

## Auteurs

**C.G.W. Holman** is practoor Burgerschap bij ROC Noorderpoort. **A.B. Dijkstra** is als hoogleraar verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

**R.J.M. Daas** is universitair docent bij de afdeling Pedagogische- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam.

*Correspondentieadres:* C.G.W. Holman, Practoraat Burgerschap, ROC Noorderpoort, Verzetstrijderslaan 4, 9727CE Groningen.  
E-mail: cgw.holman@noorderpoort.nl

## Abstract

### Measurement of citizenship competences of students in secondary vocational education

This article focuses on the citizenship competences of students in secondary vocational education (MBO). Citizenship refers to the social and civic competences required to live peacefully with others. The article describes the development of an assessment instrument for citizenship competences in secondary vocational education, and its results. The conceptual framework describes three social tasks that are exemplary of citizenship applications of students: 'acting democratically', 'acting socially responsible' and 'dealing with civic issues'. The instrument assesses students' knowledge, attitude and skills pertaining to each social task. The article describes the results of assessment of 2500 students in Dutch secondary vocational education. The results show girls score higher than boys on most scales. Students from different vocations score comparably. The instrument provides a reliable and valid measuring instrument that can measure the defined citizenship competences, which further adds to existing instruments thus far not suitable for application in secondary vocational education.

**Keywords:** citizenship, secondary vocational education, measuring instrument, evaluative function, The Netherlands