



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Burgerschap in het basisonderwijs

*Technisch rapport Peil.Burgerschap 2020*

Slijkhuis, E.G.J.; van der Veen, I.; Walet, L.; Ritzema, E.S.; de Boer, H.; Kuijpers, R.E.; Naayer, H.M.; Hemker, B.T.; Stronkhorst, E.; Lampe, T.T.M.; Dijkstra, A.B.

#### Publication date

2021

#### Document Version

Final published version

#### License

Unspecified

[Link to publication](#)

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

Slijkhuis, E. G. J., van der Veen, I., Walet, L., Ritzema, E. S., de Boer, H., Kuijpers, R. E., Naayer, H. M., Hemker, B. T., Stronkhorst, E., Lampe, T. T. M., & Dijkstra, A. B. (2021). *Burgerschap in het basisonderwijs: Technisch rapport Peil.Burgerschap 2020*. Kohnstamm Instituut.

#### 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.

# BURGERSCHAP IN HET BASISONDERWIJS

Technisch rapport Peil.Burgerschap 2020

Edwin Slijkhuis | Anne Bert Dijkstra

Lieneke Ritzema | Hester de Boer | Harm Naayer

Ineke van der Veen | Esther Stronkhorst

Lieke Walet | Renske Kuijpers | Bas Hemker | Tecla Lampe

## Colofon

Peil.Burgerschap is uitgevoerd door een consortium waarin de Universiteit van Amsterdam, het instituut GION Onderwijs/Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen, het Kohnstamm Instituut en Cito hebben samengewerkt.

Het onderzoek werd gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek, onder nummer 40.5.19920.001.

Bij vermelding van dit rapport kan gerefereerd worden aan:

Slijkhuis, E.G.J., Van der Veen, I., Walet, L., Ritzema, E.S., De Boer, H., Kuijpers, R.E., Naayer, H.M., Hemker, B.T., Stronkhorst, E., Lampe, T.T.M., Dijkstra, A.B. (2021). *Burgerschap in het basisonderwijs. Technisch rapport Peil.Burgerschap 2020*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

<b>Projectmanagement</b>	Edwin Slijkhuis, Anne Bert Dijkstra, Lieneke Ritzema, Ineke van der Veen, Lieke Walet
<b>Werving</b>	Harm Naayer, Anna Heurter, Vinitha Siebers
<b>Coördinatie veldwerk</b>	Harm Naayer, Esther Stronkhorst, Hanneke Bouwmans
<b>Instrumentontwikkeling</b>	Lieke Walet, Ineke van der Veen, Lieneke Ritzema, Harm Naayer, Edwin Slijkhuis
<b>Psychometrie en methodologie</b>	Renske Kuijpers, Bas Hemker, Tecla Lampe, Ineke van der Veen
<b>Analyse en rapportage</b>	Hester de Boer, Renske Kuijpers, Ineke van der Veen, Esther Stronkhorst, Bas Hemker, Lieneke Ritzema, Harm Naayer, Edwin Slijkhuis
<b>Logistieke ondersteuning</b>	Cito (Process & Logistiek Support, Formulerverwerking, Repro) Hanneke Bouwmans, Edgar Tossijn
<b>Redactie databestanden</b>	Djurre Zijsling
<b>Eindredactie</b>	Edwin Slijkhuis, Anne Bert Dijkstra

© Universiteit van Amsterdam, 2021

Alle rechten voorbehouden. Niets van deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, computersoftware of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

<b>LEESWIJZER .....</b>	<b>6</b>
<b>VOORWOORD .....</b>	<b>7</b>
<b>HOOFDSTUK 1. INLEIDING .....</b>	<b>9</b>
1.1 ACHTERGROND .....	9
1.2 DOEL- EN PROBLEEMSTELLING .....	10
<b>HOOFDSTUK 2. THEORETISCHE ACHTERGROND.....</b>	<b>11</b>
2.1 BEGRIPPEN .....	11
2.2. CONCEPTUEEL MODEL .....	12
<b>HOOFDSTUK 3. STEEKPROEF, WERVING EN ONDERZOEKSGROEP .....</b>	<b>14</b>
3.1 STEEKPROEFTREKKING .....	14
3.1.1 <i>Expliciet stratificatiecriterium.....</i>	14
3.1.2 <i>Impliciete stratificatiecriteria .....</i>	15
3.1.3 <i>Exclusiecriteria.....</i>	15
3.1.4 <i>Vorbereiding van de steekproeftrekking .....</i>	16
3.1.5 <i>Steekproeftrekking .....</i>	17
3.2 OPZET EN UITVOERING VAN DE WERVING.....	18
3.2.1 <i>Informeren beoogde scholen.....</i>	18
3.2.2 <i>Verloop van de werving.....</i>	18
3.3 RESPONS.....	23
3.3.1 <i>Gerealiseerde steekproef: COVID-19 uitval en extra scholen .....</i>	23
3.3.2 <i>Gerealiseerde steekproef: leerlingen .....</i>	24
3.4 <i>Representativiteit .....</i>	26
<b>HOOFDSTUK 4. MATERIAAL EN PROCEDURE HOOFDONDERZOEK .....</b>	<b>29</b>
4.1 INSTRUMENTARIUM .....	29
4.1.1 <i>Instrumentarium burgerschapscompetenties .....</i>	29
4.1.2 <i>Pre-pilot .....</i>	36
4.1.3 <i>Pilot.....</i>	37
4.1.4 <i>Samenstelling van toetsversies in instrumentarium.....</i>	39
4.2 WERVING EN SELECTIE VAN TESTLEIDERS .....	43
4.2.1 <i>Werving .....</i>	43
4.2.2 <i>Training van testleiders .....</i>	43
4.3 ORGANISATIE EN VERLOOP VAN DE AFNAMES .....	44
4.3.1 <i>Vorbereiding van de afnames .....</i>	44
4.3.2 <i>Verloop van een gemiddelde afnamedag.....</i>	45
<b>HOOFDSTUK 5. BURGERSCHAPSCOMPETENTIES METEN.....</b>	<b>48</b>
5.1 INHOUD DOMEINBESCHRIJVING .....	48
5.2 AFNAME .....	48
5.3 ONTBREKENDE WAARDEN .....	50
5.3.1 <i>Ontbrekende waarden bij dichotoom gescoorde gesloten opgaven .....</i>	50



5.3.2	Ontbrekende waarden bij polytoom gescoorde Likert opgaven.....	50
5.3.3	Impact op de analyses.....	52
5.4	TOETS- EN ITEM-ANALYSES.....	53
5.5	CLUSTERING OPGAVEN.....	55
5.5.1	Principale componenten analyse.....	55
5.5.2	Clustering inhoudelijke concepten.....	56
5.6	CONSTRUCTIE VAN DE SCHALEN.....	58
5.6.1	IRT-analyse.....	58
5.6.2	Samenhang tussen de schalen.....	63
5.6.3	Data met schaalscores.....	64
<b>HOOFDSTUK 6.</b>	<b>ONDERWIJSAANBOD METEN.....</b>	<b>66</b>
6.1.	BRONBESTANDEN INSTRUMENTEN.....	66
6.1.1	Leerlingvragenlijst.....	68
6.1.2	Leerkrachtvragenlijst.....	69
6.1.3	Schoolleidervragenlijst.....	70
6.2	ANALYSES OP DE VRAGENLIJSTEN.....	70
6.2.1	Analysemethode.....	70
6.2.2	Analyses voor de leerlingvragenlijst.....	71
6.2.3	Analyses voor de leerkrachtvragenlijst.....	77
6.2.4	Analyses voor de schoolleidervragenlijst.....	89
<b>HOOFDSTUK 7.</b>	<b>RESULTATEN LEERLINGPRESTATIES.....</b>	<b>96</b>
7.1	BESCHRIJVING LEERLINGPRESTATIES.....	96
7.1.1	Interpretatie van niveaus van kennis, vaardigheid en houding.....	96
7.1.2	Prestatieniveau en –verdeling.....	97
7.2	PRESTATIEVERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN.....	119
7.2.1	Verschillen op achtergrondkenmerken.....	119
7.3	TRENDS LEERLINGPRESTATIES.....	121
7.3.1	Equivalering Peiling 2009 met Peiling 2020.....	122
7.3.2	Prestatievergelijking 2009 en 2020.....	123
<b>HOOFDSTUK 8.</b>	<b>RESULTATEN ONDERWIJSLERPROCES.....</b>	<b>130</b>
8.1	BESCHRIJVING ONDERWIJSPRAKTIJK BURGERSCHAPSONDERWIJS.....	130
8.1.1	Kenmerken van leerkrachten.....	130
8.1.2	Randvoorwaarden en sturing.....	131
8.1.3	Aanbod van burgerschap in de les.....	133
8.2	OP ZOEK NAAR GROEPEN SCHOLEN MET VERGELIJKBARE KENMERKEN.....	137
8.3.	MEERNIVEAU-ANALYSES.....	144
8.3.1	Gehanteerde strategie.....	144
8.3.2	Berekening van effecten.....	145
8.3.3	Multipale imputatie van ontbrekende gegevens.....	145
8.4	RESULTATEN MEERNIVEAU-ANALYSES.....	146
<b>HOOFDSTUK 9.</b>	<b>VERDIEPEND ONDERZOEK.....</b>	<b>166</b>

9.1	INVULLING VERDIEPEND ONDERZOEK .....	166
	9.1.1 <i>Achtergrond van het onderzoek</i> .....	166
	9.1.2 <i>Randvoorwaarden uitvoering onderzoek</i> .....	168
9.2	WERVING EN SELECTIE VAN SCHOLEN .....	169
9.3	HET INSTRUMENTARIUM .....	170
9.4	UITKOMSTEN VAN DE INTERVIEWS.....	172
9.5	ONDERWIJSLEERPROCES EN STURING OP BURGERSCHAP .....	178
9.6	AANVULLENDE DATAVERZAMELING NA SCHOOLSLUITING .....	184
<b>HOOFDSTUK 10.    SAMENVATTING, CONCLUSIES EN TERUGBLIK .....</b>		<b>191</b>
10.1	SAMENVATTING EN BEANTWOORDING ONDERZOEKSVRAGEN .....	192
10.2	TERUGBLIK .....	200
10.3	NABESCHOUWING .....	202
<b>LITERATUURLIJST .....</b>		<b>204</b>
<b>BIJLAGEN.....</b>		<b>208</b>
	DATABESTANDEN.....	208
	BIJLAGE 5.1.....	214
	BIJLAGE 5.2 A: SCHAALWAARDEN KENNISOPGAVEN (GESLOTEN, DICHOTOOM GESCOORD).....	218
	BIJLAGE 5.2 B: SCHAALWAARDEN VAARDIGHEIDSOPGAVEN (GESLOTEN, DICHOTOOM GESCOORD).....	222
	BIJLAGE 5.2 C: SCHAALWAARDEN VAARDIGHEIDSOPGAVEN (LIKERT, POLYTOOM GESCOORD) .....	224
	BIJLAGE 5.2 D: SCHAALWAARDEN ATTITUDE-OPGAVEN (LIKERT, POLYTOOM GESCOORD).....	226
	BIJLAGE 5.3: TYPERING VAN ITEMS VOOR TYPISCHE LEERLINGEN .....	228
	BIJLAGE 6.1: LEERLINGVRAGENLIJST .....	235
	BIJLAGE 6.2: LEERKRACHTVRAGENLIJST .....	240
	BIJLAGE 6.3: SCHOOLLEIDERVVRAGENLIJST.....	250
	BIJLAGE 7.1: RESULTATEN POST-HOC TOETSEN .....	257
	BIJLAGE 7.2.....	258
	BIJLAGE 7.3.....	258
	BIJLAGE 8.2.....	259
	BIJLAGE 8.3.....	261
	BIJLAGE 9.1.....	263

## Leeswijzer

Voorliggend rapport geeft de opzet, uitvoering en resultaten weer van een beschrijvend onderzoek naar burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs in Nederland waarvan de gegevensverzameling in 2020 werd uitgevoerd. Het onderzoek vond plaats in de reeks peilingsonderzoeken naar uiteenlopende leergebieden in het basisonderwijs en speciaal (basis)onderwijs van de Inspectie van het Onderwijs.

Aan het peilingsonderzoek Burgerschapsonderwijs hebben 2237 groep 8-leerlingen van 94 basisscholen deelgenomen.<sup>1</sup> Aansluitend aan het hoofdonderzoek hebben twintig van deze scholen meegedaan aan een vervolgonderzoek, en nog eens twintig scholen aan een aanvullend verdiepend onderzoek. Het laatste onderdeel vloeide voort uit de sluiting van scholen vanwege de Covid-19 pandemie in 2020 en 2021.

In dit rapport zijn de opzet en de resultaten van het peilingsonderzoek beschreven. Het eerste gedeelte bestaat uit informatie over de achtergrond van het onderzoek, de steekproef, werving en dataverzameling op de basisscholen (Hoofdstuk 2, 3 en 4). Daarna komt de beschrijving en verantwoording van het instrumentarium aan bod (Hoofdstuk 5 en 6) en vervolgens de resultaten op leerling- en schoolniveau (Hoofdstuk 7 en 8). Het rapport vervolgt met de weergave van het verdiepende onderzoek (Hoofdstuk 9) en sluit af met een samenvatting (Hoofdstuk 10) waarin ook de antwoorden op de onderzoeksvragen worden geformuleerd en een nabeschuiving is opgenomen.

---

<sup>1</sup> In de resultatensectie van het rapport gaat het om een groep van 2237 groep 8-leerlingen. In de hoofdstukken over schaling van burgerschapscompetenties en andere variabelen op leerlingniveau zijn aantallen van 2294 en 2287 leerlingen gebruikt (zie p.49 en p.70 voor de uitleg).

## Voorwoord

Burgerschap is 'hot', ook in het onderwijs. Veel scholen geven aandacht aan burgerschap en zoeken naar goede invullingen daarvan. Dat maakt inzicht in de stand van zaken rond vragen zoals 'Hoe geven basisscholen invulling aan bevordering van burgerschap?', 'Over welke kennis, houdingen en vaardigheden rond burgerschap beschikken leerlingen?' en 'Welke kenmerken van scholen dragen bij aan gunstige uitkomsten?' van belang. Dat zijn ook de vragen die in deze studie beantwoord worden.

Het onderzoek is uitgevoerd onder regie van de Inspectie van het Onderwijs en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). De Inspectie van het Onderwijs doet regelmatig onderzoek naar de stand van zaken op uiteenlopende leergebieden in het kader van het programma Peil.onderwijs. Peilingsonderzoeken geven een beeld van de kenmerken van het onderwijs en leerresultaten op de belangrijkste leerdomeinen in het basisonderwijs. Het gaat om beschrijvingen die op stelselniveau inzicht geven in de stand van zaken. De onderzoeken van Peil.onderwijs gaan niet in op de situatie op specifieke scholen, maar geven gebaseerd op landelijk representatieve steekproeven een dwarsdoorsnede van het Nederlandse basisonderwijs.

Voorliggend rapport richt zich op het leergebied burgerschap en beschrijft de bevordering van burgerschap door basisscholen en de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van de basisschool. Het beeld heeft betrekking op 2020 en beschrijft de situatie aan de vooravond van de inwerkingtreding van de aangescherpte wettelijke opdracht tot bevordering van burgerschap die medio 2021 van kracht wordt. De sluiting van scholen vanwege de Covid-19 pandemie heeft gevolgen gehad voor de uitvoering van het onderzoek. Op het moment van sluiten waren op 94 van de 121 scholen de onderzoeksmaterialen afgenomen.

Het onderzoek is uitgevoerd door een consortium bestaande uit de Universiteit van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut, het instituut GION Onderwijs/Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen en Cito, waarbij de Universiteit van Amsterdam optrad als penvoerder en de uitvoering van het onderzoek coördineerde.

De in het consortium samenwerkende onderzoekers zien met plezier terug op de uitvoering van het onderzoek. Hoewel dergelijk grootschalig onderzoek niet zonder uitdagingen is, hebben we bij de realisering van het onderzoek veel medewerking gekregen. Daarvoor past een woord van dank. In de eerste plaats aan de scholen die hebben meegedaan: leerlingen, leerkrachten en schoolleiders hebben de nodige tijd en inspanningen in de uitvoering gestoken. We hebben daar, ook vanwege de drukte waarvan op veel scholen sprake is, veel waardering voor en willen de scholen danken voor de constructieve contacten en medewerking. We zagen op de scholen soms veel betrokkenheid bij het onderwerp en hopen dan ook dat de resultaten van deze studie eerst en vooral ten goede zullen komen aan leerkrachten en schoolleiders bij de vormgeving van burgerschapsonderwijs dat leerlingen toerust om te kunnen meedoen in samenleving en democratie. Bij de contacten met de scholen hebben ook onze Peil.Ambassadeurs een belangrijke rol gespeeld, die we niet onvermeld willen laten.

Het consortium was in de gelukkige omstandigheid gebruik te kunnen maken van de adviezen van een begeleidingscommissie, waarmee we op allerlei punten ons voordeel hebben kunnen doen. De begeleidingscommissie, die bestond uit Marga Böhmers, Ellen Geboers, Marleen van der Lubbe, Ralf Maslowski, Bert Molema, Maartje van der Velde en Norman Verhelst, past dank voor de vele kritisch-opbouwende bijdragen aan de succesvolle uitvoering van het onderzoek.

We zijn de Inspectie van het Onderwijs en het NRO erkentelijk voor het in het consortium gestelde vertrouwen, en bedanken Marleen van der Lubbe als programmamanager Peil van de onderwijsinspectie en Nina Ouddeken als aanspreekpunt bij NRO voor de prettige contacten en ondersteuning bij de uitvoering van het onderzoek.

Voorliggend rapport geeft antwoord op de onderzoeksvragen in het projectvoorstel zoals overeengekomen met de opdrachtgever, en verschijnt als integrale rapportage die de opzet, uitvoering en resultaten toelicht en verantwoord. Het rapport wordt uitgebracht aan de Inspectie van het Onderwijs, die op basis daarvan een publieksrapport zal opstellen, dat verschijnt onder verantwoordelijkheid van de onderwijsinspectie. Voorliggend rapport en de daarin opgenomen conclusies komen voor rekening van de auteurs en weerspiegelen niet noodzakelijk de opvattingen van de opdrachtgever.

Edwin Slijkhuis  
*projectleider*

Anne Bert Dijkstra  
*programmaleider*

Afdeling Onderwijswetenschappen,  
Universiteit van Amsterdam  
Amsterdam, juni 2021

# Hoofdstuk 1. Inleiding

## 1.1 Achtergrond

In de afgelopen jaren is in toenemende mate aandacht ontstaan voor de socialiserende functie van onderwijs. Bevordering van burgerschapscompetenties is daarvan een belangrijk onderdeel. Het belang van burgerschapsvorming, en van de noodzaak tot versterking van de kwaliteit van burgerschapsonderwijs, is steeds meer onderkend. Dat heeft te maken met het belang van burgerschapsvorming in een complexe, snel veranderende en door diversiteit gekenmerkte samenleving, én met signalen dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in Nederland tekort schiet. In 2006 werd bevordering van burgerschap een wettelijke taak voor scholen. Niettemin rapporteert de onderwijsinspectie al geruime tijd dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs niet toereikend is en de ontwikkeling daarvan stagneert (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Ook de Onderwijsraad (2012) wijst op de noodzaak van versterking van burgerschapsonderwijs. De voorgenomen curriculumherziening, waarin maatschappelijke vorming en burgerschap naar verwachting een grote plaats zullen krijgen (Onderwijs 2032, curriculum.nu) en de aanstaande aanscherping van de wettelijke burgerschapsopdracht voor scholen kunnen mede tegen deze achtergrond worden begrepen. Een beperking is daarbij dat het inzicht in de kenmerken en opbrengsten van burgerschapsvorming van scholen beperkt is (Amna, 2012). Dat geldt ook voor het basisonderwijs; het onderwerp van dit onderzoek. Voor zover inzicht bestaat in de burgerschapscompetenties van leerlingen en burgerschapsvorming op basisscholen, laat onderzoek zien dat opbrengsten en kwaliteit bij de verwachting achterblijven (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Van der Veen et al., 2016; Wagenaar et al., 2011). De laatste landelijke peiling naar burgerschap in het primair onderwijs dateert uit 2009 (Van Weerden et al., 2010; Wagenaar et al., 2011, 2012).

Hoewel langzamerhand meer onderzoek naar burgerschapsvorming beschikbaar komt (Eidhof, 2016; Geboers, 2014; Nieuwelink, 2016) richt zich dat met name op het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar de situatie in het basisonderwijs is schaars en overwegend gebaseerd op weinig recente gegevens (Peschar et al., 2010; Dijkstra et al., 2015; Wanders, 2019) terwijl de laatste landelijke peiling uit 2009 dateert (Van Weerden et al., 2010; Wagenaar et al., 2011, 2012). Peilingsonderzoek naar burgerschapsonderwijs leidt enerzijds tot actualisering van het inzicht in de kenmerken en opbrengsten van het onderwijs ('hoe staat het er voor?') en draagt anderzijds bij aan kennis over de mechanismen van effectieve burgerschapsvorming ('wat werkt?'). Dergelijke beschrijvende en verklarende inzichten bieden aanknopingspunten voor doelgerichte schoolontwikkeling en dragen bij aan effectieve innovatie en beleid.

## 1.2 Doel- en probleemstelling

Het doel van de huidige peiling is om inzicht te krijgen in de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van de basisschool, en de ontwikkeling daarvan sinds de vorige meting van 2009. Ook wil de peiling het onderwijsleerproces in kaart brengen, met aandacht voor kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijs rond burgerschapsvorming.

De probleemstelling van het onderzoek richt zich op het geven van een voor Nederland representatief beeld van de stand van zaken met betrekking tot de kenmerken van basisscholen rond bevordering van burgerschap en de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van de basisschool, en het geven van inzicht in de samenhang tussen kenmerken van leerlingen, scholen en uitkomsten:

1. Wat zijn de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van Nederlandse basisscholen?
2. Wat zijn de kenmerken van burgerschapsonderwijs in groep 8 van Nederlandse basisscholen?
3. Welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen verklaren verschillen tussen burgerschapscompetenties van leerlingen?
4. In hoeverre is sprake van verschillen met de situatie tien jaar geleden?

## Hoofdstuk 2. Theoretische achtergrond

### 2.1 Begrippen

Burgerschap gaat over het samenleven van mensen, in alle verbanden (anders dan gezin en familie) waarin ze leven (Dijkstra, Kuiper & Nieuwelink, 2018). Het gaat over de manier waarop mensen zich tot andere mensen, tot gemeenschappen en tot instituties verhouden. In het overzichtsrapport voor het peilingsonderzoek burgerschap (Dijkstra et al., 2018) is gesteld dat burgerschap in essentie gaat over hoe je op een goede manier met andere mensen omgaat en hoe burgers met verschillende achtergronden vreedzaam samenleven. Het gaat hier om samenleven in de breedste zin van het woord, van de relatie met anderen in je eigen omgeving, tot aan de relaties in de publieke ruimte, met de democratie en met de overheid.

Burgerschapscompetenties verwijzen naar de kennis, houdingen en vaardigheden die nodig zijn om op een goede manier met anderen om te gaan en om bij te dragen aan samenleving, democratie en de gemeenschappen waarin leerlingen (nu en later) leven, en om het vermogen om deze op passende wijze, afhankelijk van de situatie, in te zetten (cf. Dijkstra, 2012; Dijkstra et al. 2018). Daarbij bestaat een onderscheid tussen interpersoonlijke en maatschappelijke competenties, die nodig zijn voor succesvolle omgang met anderen resp. de ‘collectieve ander’ in een vrije, democratische samenleving.

Meer specifiek richt het peilingsonderzoek zich op de kennis, houding en vaardigheden van leerlingen op het terrein van burgerschap, en met name de competenties op de (sub)domeinen omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. Deze zijn gerelateerd aan het theoretisch kader van Ten Dam et al. (2011) en fungeren tevens als ordeningskader voor de domeinbeschrijving (Visser, 2018) die weergeeft welke burgerschapscompetenties in het peilingsonderzoek aan bod moeten komen. Het betreft vier aan burgerschap gerelateerde sociale velden, die in het leven van mensen van belang zijn en naar voren komen in de omgang met anderen in de alledaagse relaties die mensen met anderen onderhouden, of de manier waarop ze zich tot de ‘collectieve ander’ verhouden, zoals in de publieke ruimte, de democratie of de samenleving in het algemeen. Ze hebben betrekking op de voornaamste situaties waarmee mensen in het maatschappelijk verkeer te maken kunnen krijgen, te weten de hiervoor genoemde ‘taken’ omgaan met conflicten, omgaan met verschillen, democratisch handelen en maatschappelijk verantwoord handelen. Daarbij zijn steeds de eerder genoemde competentieaspecten attitude, vaardigheden en kennis van belang.

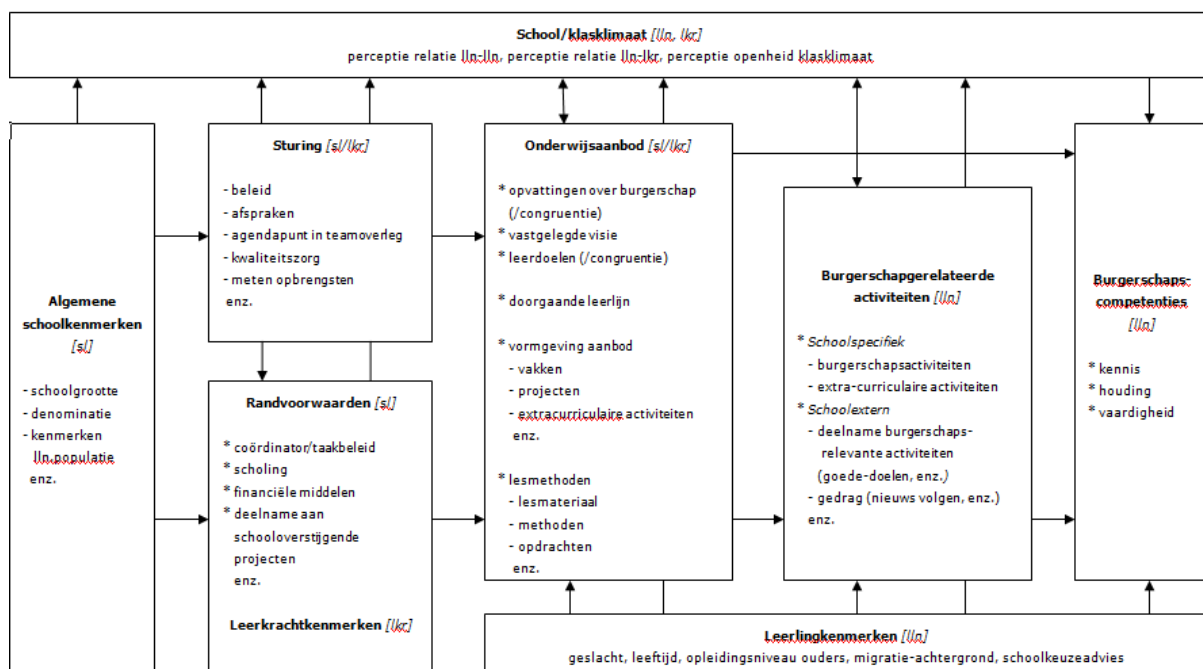


## 2.2. Conceptueel model

Gezien de kennis over de schoolkenmerken die de kwaliteit van burgerschapsvorming beperkt is, is in aansluiting bij de voorstudie van Dijkstra et al. (2018) gekozen voor een brede inventarisatie van mogelijk relevante schoolkenmerken. Hier zijn factoren in meegenomen die vanuit de onderzoeksliteratuur met betrekking tot burgerschapsvorming naar voren komen, evenals algemene kenmerken van onderwijskwaliteit die relevant lijken voor burgerschapsvorming.

Voor de modellering van deze variabelen sluiten we aan bij het recent ontwikkelde theoretisch model Schoolkenmerken sociale kwaliteit en sociale opbrengsten (Dijkstra & De la Motte, 2014; Dijkstra et al., 2017). Voortbouwend op eerdere overzichten (Peschar et al., 2010; Dijkstra, 2012; Nieuwelink et al., 2017) en bij de reviewstudie die als onderdeel van de voorstudie voor de peiling is uitgevoerd (Dijkstra et al., 2018) is dit model toegespitst op het peilingsonderzoek en nader uitgewerkt in een conceptueel model voor het Nederlandse basisonderwijs (zie Figuur 1).

Figuur 1. Conceptueel model burgerschapsvorming (gebaseerd op Dijkstra et al., 2014)



We richten ons bij de beschrijvende en verklarende analyses van (de samenhang tussen) kenmerken van scholen, het onderwijsleerproces en leerkrachten en van de samenhang tussen schoolkenmerken en de burgerschapscompetenties van leerlingen, in de eerste plaats op de kenmerken die uit internationaal onderzoek naar voren komen als potentiële bouwstenen van effectief burgerschapsonderwijs. Dit betreft schoolklimaat en de inrichting van het curriculum. Bij schoolklimaat gaat het om een veilig en open klimaat, waarin ruimte bestaat voor diversiteit en de school erop gericht is leerlingen te leren omgaan met verschil tussen mensen, in achtergronden en in

perspectieven. Bij de inrichting van het curriculum gaat het om een doelgericht curriculum, waarin leerstof, pedagogische aanpak en didactische werkvormen in samenhang is vormgegeven (cf. Geboers, 2014; Nieuwelink, 2016; Wanders, 2019). Bij deze factoren betrekken we vervolgens algemene schoolkenmerken die mogelijk bijdragen aan de verklaring van verschillen in burgerschapsuitkomsten van scholen (Dijkstra & De la Motte, 2013; Dijkstra et al., 2017), zoals bijvoorbeeld leerinhouden die voor leerlingen herkenbaar zijn en aansluiten bij de voor hen relevante leefwereld (Dijkstra et al., 2018). Ook is aannemelijk dat de kenmerken van effectief onderwijs op het cognitieve domein van belang zijn (die overigens gedeeltelijk met al genoemde factoren overlappen) zoals bijvoorbeeld het stellen van doelen, inzicht in leerresultaten en andere. Een belangrijke factor is verder de leerlingenpopulatie, zowel naar de sociaaleconomische en sociaal-culturele (zoals migratie-achtergrond) kenmerken van de leerlingengroep, als de invloed van de setting waarin leerlingen opgroeien op de verwerving van burgerschapscompetenties (cf. Nieuwelink et al. 2017; Dijkstra et al., 2018).

Met de variabelen, zoals weergegeven in Figuur 1, is een invulling gegeven aan de verschillende clusters in het schoolkenmerkenmodel waarbij vooralsnog met name de factoren met betrekking tot een open schoolklimaat en een betekenisvol, gecontextualiseerd curriculum tot de kern van effectieve kenmerken van burgerschapsonderwijs lijken te behoren. Het model veronderstelt dat de burgerschapscompetenties van leerlingen worden beïnvloed door buitenschoolse factoren, zoals achtergrondkenmerken van leerlingen, contacten met *peers*, mediagebruik, en door schoolse factoren. Bij de laatste lijken met name school- en klasklimaat van belang, en de uiteenlopende kenmerken van het onderwijsaanbod. De vormgeving daarvan hangt, zo veronderstellen we, af van randvoorwaarden, sturing en van de meer algemene kenmerken van de school. Het conceptuele model heeft een ordenende functie, en fungeert als uitgangspunt voor de inrichting van de gegevensverzameling en constructie van meetinstrumenten en het opstellen van de te analyseren meetmodellen, zoals in Hoofdstuk 4 en navolgende hoofdstukken is beschreven.

## Hoofdstuk 3. Steekproef, werving en onderzoeksgroep

Het peilingsonderzoek burgerschap einde basisonderwijs heeft tot doel de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 in het reguliere basisonderwijs (bo) in kaart te brengen. Hiervoor is voorafgaand aan de peiling een steekproef van scholen uit de populatie getrokken. De steekproeftrekking is door de Inspectie van het Onderwijs (verder: inspectie) uitgevoerd. In dit hoofdstuk verantwoorden we de opzet en uitvoering van de steekproeftrekking en de daarbij spelende overwegingen (paragraaf 3.1). De opzet, het verloop en het eindresultaat van de werving van scholen is, inclusief de non-respons, beschreven in paragrafen 3.2 en 3.3. In paragraaf 3.3 is ook aandacht voor de consequenties van de sluiting van scholen in het voorjaar 2020 als gevolg van de covid-19 pandemie. We besluiten het hoofdstuk met een overzicht en een representativiteitsanalyse van de gerealiseerde steekproef op schoolniveau (paragraaf 3.4).

### 3.1 Steekproeftrekking

Ten behoeve van de peiling heeft de inspectie een steekproef getrokken van leerlingen die in het schooljaar 2019-2020 in groep 8 van hun basisonderwijs zaten. De steekproef is een jaar eerder getrokken, waardoor gebruik is gemaakt van data van groep 7 van de scholen op dat moment. Het speciaal onderwijs en het speciaal basisonderwijs maakten geen deel uit van dit onderzoek en daarmee ook niet van de onderzoekspopulatie. De steekproef van leerlingen is indirect getrokken door een steekproef van scholen te trekken, en (in principe) alle leerlingen in groep 8 op een geselecteerde school op te nemen in de steekproef.

Aangezien de klas hier als eenheid beschouwd werd, hebben, op verzoek van enkele scholen met combinatieklassen, ook leerlingen uit groep 7 aan de taken mogen meedoen. Daar waar er geen specifiek verzoek van de school was zijn de groep-7 leerlingen uit combinatieklassen bewust buiten de afname gehouden. De groep 7 leerlingen zijn voor de beschrijvingen en berekeningen in dit rapport uit het databestand gehaald (zie ook paragraaf 3.3.5). Wel zijn de scholen geïnformeerd over de prestaties van deze leerlingen. Van belang voor dit rapport is echter dat alle beschrijvingen in dit rapport alleen leerlingen in groep 8 betreffen.

#### 3.1.1 Expliciet stratificatiecriterium

Bij de steekproeftrekking werd de schoolweging als een expliciet stratificatiecriterium gebruikt. De stratificatie vond plaats op basis van de schoolwegingscategorie van de school. De berekening van de schoolweging vervangt de gewichtenregeling binnen het onderwijsachterstandenbeleid en is een indicatie van de leerlingsamenstelling van de school. De berekening is gebaseerd op de opleiding van de ouders, het land van herkomst, de verblijfsduur in Nederland en gegevens over het al dan niet in de schuldsanering zitten<sup>2</sup>. Hoe hoger de schoolweging, hoe meer 'achterstandsleerlingen' op de school. Dit criterium is voor alle scholen in de onderzoekspopulatie (het regulier basisonderwijs)

---

<sup>2</sup> <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2017/06/herziening-gewichtenregeling-primair-onderwijs>

bekend. Er is gekozen voor een vierdeling als representatie van de schoolweging. De beoogde verdeling is te vinden in Tabel 3.1.

Tabel 3.1: Verdeling van de steekproef in schoolwegingscategorieën

Schoolwegingscategorie	N in populatie	N in tranche	%
1. 1 <sup>e</sup> deciel (10% minst zware scholen)	618	13	10%
2. 2 <sup>e</sup> t/m 5 <sup>e</sup> deciel	2473	52	40%
3. 6 <sup>e</sup> t/m 9 <sup>e</sup> deciel	2473	52	40%
4. 10 <sup>e</sup> deciel (10% zwaarste scholen)	618	13	10%
<b>Totaal</b>	<b>6182</b>	<b>130</b>	<b>100%</b>

### 3.1.2 Impliciete stratificatiecriteria

Bij het trekken van de steekproef is tevens rekening gehouden met twee impliciete stratificatiecriteria, te weten *regio* en *grootte van de gemeente* (geoperationaliseerd als ‘mate van stedelijkheid’). Door gebruikmaking van deze twee impliciete stratificatiecriteria is ernaar gestreefd de representativiteit van de steekproef te vergroten. De regio is bepaald op basis van provincie: Noord (Groningen, Friesland, Drenthe); Oost (Overijssel, Gelderland); Midden (Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht, Flevoland); Zuid (Zeeland, Noord-Brabant, Limburg). Daarnaast is er een vijfdeling van gemeenten op basis van stedelijkheid: Zeer sterk stedelijk; sterk stedelijkheid; matig stedelijk; weinig stedelijk; niet stedelijk. De combinatie ‘zeer sterk stedelijk’ en ‘oost’ komt niet voor.

### 3.1.3 Exclusiecriteria

#### *Exclusie criterium op schoolniveau*

Het gehanteerde exclusie criterium op schoolniveau betrof het (verwachte) aantal leerlingen in groep 8 in schooljaar 2019-2020. Er is hier gewerkt met verwachte aantallen, aangezien op het moment van de steekproeftrekking de werkelijke gegevens niet bekend waren. Het vereiste minimum aantal leerlingen in groep 8 in het peilingsjaar was vijf. Dit betekende dat een school met vier of minder leerlingen in groep 8 buiten het steekproefkader viel, wat een beperking van de doelpopulatie opleverde. Dit exclusie criterium is geoperationaliseerd door uit te gaan van het aantal leerlingen in leerjaar 7 in het jaar voor de peiling (2018-2019). Deze leerlingen zouden namelijk naar alle waarschijnlijkheid het jaar daarop in leerjaar 8 zitten – het jaar van het peilingsonderzoek. Het aantal groep 8 leerlingen is bij de werving van scholen gecontroleerd. Op alle benaderde scholen was het beoogde minimum aantal leerlingen aanwezig.

#### *Exclusie criterium op leerlingniveau*

In het peilingsonderzoek is een exclusie criterium op leerlingniveau gehanteerd. Leerlingen die 4 jaar of korter in Nederland zijn én onvoldoende Nederlands spreken, werden vooraf uitgesloten van deelname (zij mochten eventueel deelnemen, zonder dat de resultaten werden meegenomen). De

gerealiseerde steekproef (paragraaf 3.3.5) laat zien dat twee leerlingen uitgesloten zijn van deelname vanwege dit criterium.

#### 3.1.4 Voorbereiding van de steekproeftrekking

Voorafgaand aan de uiteindelijke steekproeftrekking is een aantal aspecten gedefinieerd. De eenheid "school" was gedefinieerd door de combinatie van BRIN-code en vestigingsnummer (vanaf nu: brin-vest) als afzonderlijke basisschool. Dit kan afwijken van de definitie van basisscholen die de inspectie voor het toezicht hanteert, maar voor het gebruik daarvan zijn niet alle gevraagde selectiecriteria beschikbaar (bijv. de schoolwegingsmaat van CBS). Scholen die niet tot de doelgroep van het onderzoek behoren en/of waar onderzoek niet goed mogelijk is, zijn uitgesloten. Uitgesloten zijn: scholen voor de trekkende bevolking, speciaal (basis)onderwijs, nieuwkomersvoorzieningen, niet bekostigde scholen/particulier onderwijs en buitenlandse scholen. Na uitsluiting zijn er 6325 brin-vest.

Verder zijn scholen die minder dan 5 leerlingen in groep 7 hebben in 2018/19 uitgesloten (ongeveer 2% van de scholen). De doelpopulatie van basisscholen bestaat dan uit 6182 brin-vest. Binnen de stratificatiecriteria zijn scholen in willekeurige (random) volgorde gesorteerd. Vervolgens zijn de scholen in deze lijst systematisch, met gelijke intervallen (elke 6182/130<sup>e</sup> school), getrokken vanaf de 23<sup>e</sup> school in de schoolwegingscategorie in combinatie met de ordening op de twee impliciete stratificatiecriteria. De volgende twee scholen in de lijst na elke getrokken school, zijn geselecteerd als vervangende scholen ten behoeve van de werving in de tweede en derde tranche. Binnen elk setje van drie opeenvolgende scholen, hebben scholen dezelfde schoolzwaarte en bijna altijd dezelfde regio en stedelijkheid (in een enkel geval een nabijgelegen regio of stedelijkheids-categorie).

In de trancheverdeling is rekening gehouden met inspectiebezoek. Als onderdeel van de peiling gaat een inspecteur naar de scholen en dit geldt als inspectiebezoek. Scholen die in schooljaar 2017/2018 of (voor zover bekend op het moment van steekproeftrekking) in 2018/2019 zijn bezocht evenals scholen waarvoor in 2018/19 een stelselonderzoek is voorzien<sup>3</sup>, zijn verschoven naar tranche 2 of 3 van de steekproef. Dat betekent dat deze scholen alleen dan benaderd zijn voor deelname, als de (op stratificatiecriteria vergelijkbare) school uit de eerste of tweede tranche deelname weigert.

De steekproefgrootte was uiteindelijk gedefinieerd in het aantal te trekken scholen, namelijk 130. Ook zijn 130 scholen voor de tweede tranche en voor de derde tranche getrokken, wat een totale steekproef maakt van 390 scholen. Het uiteindelijke doel was om minimaal 110 scholen deel te laten nemen aan de peiling. Het streven was om minimaal 50% van de scholen uit de eerste tranche te halen, welke ruimschoots behaald is, zoals in paragraaf 3.2 te lezen valt.

---

<sup>3</sup> 44% van het totaal aantal brin-vest

### 3.1.5 Steekproeftrekking

De verdelingen van schoolkenmerken in de tranches staan in bijgevoegde Tabel 3.2. Twee kenmerken die niet betrokken zijn bij deze steekproeftrekking, denominatie en vestigingsgrootte, zijn ook opgenomen in de tabel.

Tabel 3.2: Verdelingen van schoolkenmerken in drie steekproef tranches

		Tranche 1	Tranche 2	Tranche 3	Totaal
Schoolweging-categorie	1) 1 <sup>e</sup> deciel (10% minst zware scholen)	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%
	2) 2 <sup>e</sup> t/m 5 <sup>e</sup> deciel	40.0%	40.0%	40.0%	40.0%
	3) 6 <sup>e</sup> t/m 9 <sup>e</sup> deciel	40.0%	40.0%	40.0%	40.0%
	4) 10 <sup>e</sup> deciel (10% zwaarste scholen)	10.0%	10.0%	10.0%	10.0%
Regio op basis van provincie	Noord	14.6%	14.6%	13.8%	13.9%
	Oost	21.5%	21.5%	22.3%	21.8%
	Midden	42.3%	42.3%	42.3%	42.6%
	Zuid	21.5%	21.5%	21.5%	21.7%
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	15.4%	15.4%	15.4%	16.8%
	Sterk stedelijk	24.6%	25.4%	25.4%	26.4%
	Matig stedelijk	19.2%	18.5%	18.5%	16.9%
	Weinig stedelijk	27.7%	27.7%	28.5%	27.7%
	Niet stedelijk	13.1%	13.1%	12.3%	12.2%
Recent inspectie-bezoek	nee	89.2%	55.4%	8.5%	56.2%
	ja	10.8%	44.6%	91.5%	43.8%
Denominatie	Openbaar	31.5%	33.1%	26.2%	31.8%
	Rooms-katholiek	34.6%	25.4%	30.8%	30.5%
	Protestants-christelijk	23.8%	26.9%	30.8%	25.2%
	Overig bijzonder	10.0%	14.6%	12.3%	12.5%
Grootte vestiging	1-100	20.8%	17.7%	15.4%	16.6%
	101-200	29.2%	35.4%	29.2%	33.8%
	201-300	31.5%	24.6%	35.4%	26.4%
	301-400	10.8%	15.4%	10.8%	12.6%
	401-meer	7.7%	6.9%	9.2%	10.5%
<b>Totaal</b>	<b>Aantal</b>	<b>130</b>	<b>130</b>	<b>130</b>	<b>6182</b>

## 3.2 Opzet en uitvoering van de werving

Een goed steekproefkader en een correcte steekproeftrekking zijn van belang voor een goed beeld van de burgerschapskennis, -vaardigheden en attitudes van leerlingen. Daarnaast is het natuurlijk noodzakelijk dat er voldoende scholen aan de peiling willen deelnemen. Om aan deze voorwaarde te voldoen is vanaf september 2019 een gerichte wervingscampagne uitgezet. Hieronder lichten we de aankondiging van de peiling bij scholen, de inzet van ambassadeurs en het verloop van de wervingsperiode toe.

### 3.2.1 Informeren beoogde scholen

De werving van de scholen is eind augustus 2019 gestart met een vooraankondiging van het Peilingsonderzoek richting de betrokken besturen van alle 390 scholen die zijn opgenomen in de drie steekproeven (1<sup>e</sup> tranche en 2 reservesteekproeven). Daarbij is geaggregeerd op bestuursniveau: de brief bevatte een overzicht van alle geselecteerde scholen binnen het bestuur (variërend van 1 tot 5 scholen) waarbij is aangegeven of de school was beoogd als steekproefschool (en dus in ieder geval benaderd zou gaan worden) of dat het een reserveschool betrof. Naast een inhoudelijke toelichting van de peiling en een aankondiging dat we de directeuren van de betreffende scholen (mogelijk) zouden benaderen, had de brief vooral tot doel dat het bestuur de scholen zou motiveren aan de peiling deel te nemen.

In de eerste week van september 2019 hebben de schoolleiders van de 130 scholen in de eerste tranche van de steekproef per post een informatiepakket ontvangen met daarin: een wervingsbrief met de aankondiging dat het consortium de school/directeur persoonlijk gaat benaderen; een flyer met de belangrijkste informatie m.b.t. de deelname aan de peiling; en een aanbevelingsbrief van de Inspectie. Deze 130 scholen hebben enige tijd later ook de wervingsmaterialen per e-mail ontvangen. Deze e-mail bevatte ook een link naar een wervingsfilm op de website (zie onder). In de e-mail is nog eens de persoonlijke benadering door ambassadeurs aangekondigd.

Voorafgaand aan de wervingscampagne richting de scholen is een website ingericht met alle informatie over het onderzoek en eventuele deelname ([www.peil-burgerschap.nl](http://www.peil-burgerschap.nl)). In de e-mails en brieven naar scholen en besturen is naar deze website verwezen. Op de website is tevens een wervingsfilm geplaatst. In die film is er aandacht voor het belang van burgerschapsvaardigheden, voor het belang van goed onderwijs om burgerschap aan te leren, voor de opzet van het onderzoek, en voor de opbrengsten van het onderzoek voor de school. In het filmpje werden ook de verdere procedures van het peilingsonderzoek toegelicht.

### 3.2.2 Verloop van de werving

Om scholen te motiveren voor deelname aan onderzoek, lijkt niets beter te werken dan een persoonlijke benadering. De 130 scholen uit de eerste steekproeftranche zijn daarom een week na de informatieronde benaderd en 'geworven' door een team van elf ambassadeurs. Deze ambassadeurs beschikten allen over ruime ervaring in het (basis)onderwijs, veelal als oud-inspecteur,

oud-docent of onderzoeker. In eerste instantie verliep de benadering via telefonisch contact en e-mail. Indien de school dat wenste, kon de ambassadeur ook een persoonlijke afspraak op de school maken om het onderzoek nader toe te lichten. Ter ondersteuning van de werving is een uitgebreide 'handleiding ambassadeurs' opgesteld en gedeeld met de ambassadeurs.<sup>4</sup> De ambassadeurs ontvingen verder per toegewezen school een logboek waarin o.a. de gegevens van de beoogde school en bijbehorende reservescholen waren opgenomen. Ook dienden de ambassadeurs hierin de redenen te noteren in geval de school weigerde deel te nemen.

#### *Verloop van de werving*

Begin oktober waren ongeveer 90% van de 130 scholen uit de eerste steekproef benaderd en bereikt door de ambassadeurs, ook al leidde dit niet altijd tot een onmiddellijk besluit. Een aantal schoolleiders uit de eerste tranche gaf aan dat men enige bedenktijd nodig had, enkelen uiteindelijk zelfs tot half november.<sup>5</sup> Wanneer een school uit de eerste tranche (definitief) weigerde deel te nemen is de eerste reserveschool door de onderzoeker benaderd met een vergelijkbare e-mail en bijlagen als de eerste school. Ongeveer drie dagen na deze e-mail nam de ambassadeur vervolgens contact op met de schoolleider van de reserveschool.

Half oktober stond het aantal aangemelde scholen op 70, waarvan op dat moment 63 (90%) afkomstig waren uit de eerste tranche.<sup>6</sup> Aan het einde van oktober bedroeg het aantal scholen al 92 (88% eerste tranche). In de loop van november melden zich nog eens 27 scholen aan, maar dienden de benadering van steeds meer (tweede) reservescholen zich aan, omdat de beslissing bij de nog uitstaande scholen in de eerste en tweede tranche negatief uitviel. Tabel 3.3 laat het uiteindelijke (bruto) resultaat van de gehele werving zien. In totaal hadden begin december 119 scholen zich via de ambassadeurs aangemeld voor deelname aan Peil.Burgerschap.

De algemene bereidwilligheid om deel te nemen ligt voor deze Peiling op 61.3% procent (119/194). Het overgrote deel (87 scholen) van deze 119 behoort tot de eerste tranche van de steekproef; daar is de bereidheid tot deelname iets hoger (87/129, 67.4%).<sup>7</sup> De overige scholen zijn afkomstig uit de reservesteekproeven. Uiteindelijk is voor elf steekproefregels geen steekproef of eerste of tweede reserveschool gevonden, hetgeen betekent dat alle drie de scholen op deze steekproefregels deelname hebben geweigerd.

---

<sup>4</sup> Deze handleiding is eventueel bij de onderzoekers op te vragen

<sup>5</sup> Hetgeen betekende dat een reserve-school pas in een laat stadium is benaderd.

<sup>6</sup> Een overzicht van deze 70 scholen is met de Inspectie gedeeld in het kader van de planning van reguliere schoolbezoeken. Wanneer scholen namelijk aan beide delen van de peiling (zouden) deelnemen (hoofdonderzoek en het verdiepend deel) ontvingen de scholen de toezegging dat men de komende vier jaren niet nog eens door de Inspectie zal worden bezocht, tenzij er risico's blijken, de inspectie tussentijds signalen ontvangt of er in overleg door het bestuur gekozen wordt voor een verificatieonderzoek als onderdeel van het toezicht op het bestuur. Aan het einde van de wervingsperiode zijn van de aanvullende scholen eveneens de gegevens om die reden gedeeld.

<sup>7</sup> Hiermee is op twee manieren voldaan aan de impliciete steekproef eis dat minimaal 50% van de geworven scholen uit de eerste tranche moest komen (87 van 119 bedraagt 73%; op basis van het steekproefaantal van 130 is dit 67%).



Tabel 3.3: Bruto wervingsresultaat

		Contact ambassadeur		Aanmelding		Definitief geen deelname
		n	%	n	%	n
Steekproef	Benaderd	129	67.2%	87	73.1%	42
	Technisch non-	1	-	-	-	1
Reserves	1 <sup>e</sup> reserve (2xxx)	43	22.4%	22	18.5%	21
	2 <sup>e</sup> reserve(3xxx)	21	10.4%	10	8.4%	11
<b>Totaal</b>		<b>194</b>	<b>100</b>	<b>119</b>	<b>100</b>	<b>75</b>

Ten opzichte van het beoogde aantal scholen per stratum had het behalen van 119 scholen een zeer geringe consequentie: Tabel 3.4 laat zien dat er geen sprake is van een sterke oververtegenwoordiging van één van de strata als het gaat om het weigeren van deelname. In alle strata hebben ongeveer twee op de vijf scholen medewerking aan Peil.Burgerschap geweigerd.

Tabel 3.4: Bruto wervingsresultaat naar stratum

	Beoogd		Benaderd		Aangemeld		Weigering	
	n	%	n	%	n	% *	n	% **
S01: 1e deciel (10% minste)	13	10.0%	20	10.3%	12	60.0%	8	40.0%
S02: 2e t/m 5e deciel	52	40.0%	75	38.7%	47	62.7%	28	37.3%
S03: 6e t/m 9e deciel	52	40.0%	79	40.1%	48	60.8%	31	39.2%
<i>w.v. technisch non-respons</i>	-	-	1	-	-	-	1	-
S04: 10e deciel (10% zwaarste)	13	10.0%	19	9.8%	12	63.2%	7	36.8%
<b>Subtotaal</b>	<b>130</b>	<b>100%</b>	<b>194</b>	<b>100%</b>	<b>119</b>	<b>-</b>	<b>75</b>	<b>-</b>

\* In percentage van aantal benaderde scholen per stratum \*\* Excl. de technisch non-respons (één school)

Een aandachtspunt in de werving ten aanzien van de bereidwilligheid betrof de impliciete aanname dat scholen bij aanmelding zouden deelnemen aan zowel het hoofdonderzoek als het verdiepend onderzoek. Bijna alle aangemelde scholen gaven in de gesprekken met ambassadeurs aan, aan beide mee te zullen doen. Acht scholen wilden— in het begin van de werving - hieraan echter expliciet geen gehoor aan geven (en wilden hun deelname beperken tot de hoofdstudie). Deze scholen gaven aan dat: a) inspectiebezoek op de school net had plaatsgevonden; b) inspectiebezoek al gepland stond; c) er (Cito) toetsen of andere onderzoeken gepland stonden (in de periode van de verdiepende studie); of d) zij überhaupt alleen geïnteresseerd waren in de (eigen) resultaten van de leerlingen. Op het

<sup>8</sup> Er is bij één school in de eerste tranche sprake van technische non-respons. De school zou worden opgeheven na 1 januari 2020. Hier is direct de eerste reserveschool benaderd (en succesvol geworven).

moment dat deze signalen binnen kwamen is de ambassadeurs extra duidelijk gemaakt dat er in principe geen keuzemogelijkheid aanwezig was. Aan het einde van de werving was duidelijk dat – in principe - 111 van de 119 scholen aan beide onderdelen zouden mee gaan doen.

#### *Non-respons: redenen*

Tabel 3.3 en Tabel 3.4. lieten zien dat 74 scholen hebben aangegeven niet aan Peil.Burgerschap te willen meedoen. Bij weigering gaf de ambassadeur per e-mail aan de onderzoekers via een korte omschrijving door wat de voornaamste reden was om van deelname af te zien. In de logboeken is dit uitgebreider genoteerd. Na afloop van de wervingsperiode zijn deze logboeken geanalyseerd. Tabel 3.5 geeft inzicht in de redenen waarom scholen deelname weigerden.

Tabel 3.5: Genoemde (voornaamste) reden om niet aan Peil.Burgerschap deel te nemen

Niet aangemeld, omdat:	1 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	Totaal	
	tranche	tranche	tranche	n	%
a Conflicterend met (eind)toets/ toets kalender / schooladviezen	6	2	1	8	11%
b Deelname aan ander burgerschapsonderzoek	1	1	-	2	3%
c Deelname aan ander (extern) onderzoek (in zelfde periode)	2	1	2	5	7%
d Onvoldoende draagvlak / geen belangstelling voor onderzoek naar burgerschapsonderwijs	3	2	-	5	7%
e Expliciet: geen enkele belangstelling onderzoek	5	2	-	8	11%
f Expliciet: te overladen programma / prioriteiten liggen elders	14	7	5	25	34%
g Al bezoek van Inspectie gehad of gepland (waar eventueel burgerschap aan bod kwam/komt)	5	-	1	6	8%
h Te verwachte logistieke problemen (verbouwing, geen schoolleiding, onderbezetting)	3	3	-	6	8%
i Niet bekend <sup>9</sup>	3	3	2	8	11%
<b>Totaal</b>	<b>42</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>74</b>	
<i>Technische non-respons</i>	<i>1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	

Getracht is voldoende onderscheid te maken tussen soorten redenen. In Tabel 3.5 is de voornaamste reden per school verwerkt, ondanks dat enkele scholen meerdere redenen opgaven. Bij de non-

<sup>9</sup> Voor vijf scholen geldt dat de reden niet is gedocumenteerd anders dan 'weigering', voor twee scholen geldt dat van de tweede reserveschool geen (enkele) reactie is ontvangen.

respons spelen er soms hele specifieke zaken die in de toekomst lagen (fusie, ander gebouw) en soms ook meerdere overwegingen die neer kwamen op dezelfde boodschap: de school is 'te druk' is met allerlei activiteiten en ontwikkelingen, er is sprake van een 'overladen programma', 'veel personele wisselingen', 'te veel werkdruk' etc. Daarnaast gaven scholen, net als in eerdere peilingen (andere domeinen), meer in algemene zin aan dat men behoorlijk 'onderzoeks- en toetsmoe' is, en derhalve geen extra toetsen in genoemde periode wenst, en de prioriteiten op dit moment elders liggen (m.n. op taal en rekenen). Al deze redenen hebben we gecodeerd als 'overladen programma' (code f). Uit Tabel 3.5 blijkt dat scholen vooral van deelname afzagen omdat ze het te druk hebben met andere zaken, en een te hoge werkdruk ervaren om Peil.Burgerschap 'er bij' te doen.

Opvallend is dat recent of al gepland bezoek van de Inspectie in deze werving ook is aangegeven als reden om niet mee te doen (zes keer). Enkele scholen geven daarbij aan dat in dat bezoek 'burgerschap' al aan bod is gekomen (en als voldoende bestempeld). Ook deelname aan andere onderzoeken (totaal zeven keer) speelt een rol, waarbij twee scholen aangeven met een ander onderzoek naar burgerschap mee te doen: 'Omgaan met verschillen' van de Inspectie, en onderzoek van Nuffic waarin het thema burgerschap ook aanwezig is.

Wanneer er sprake was van 'onvoldoende draagvlak of specifiek geen belangstelling voor onderzoek naar burgerschapsonderwijs' (code d) blijkt uit de logboeken dat het gaat om een school die van mening is dat "burgerschap niet de kern[taak] van [het] po is" en enkele scholen die aangeven dat "burgerschap (op de betreffende school) nog onvoldoende ontwikkeld/vormgegeven is op school". Er was één school die aangaf (grote) problemen te verwachten met ouderlijke toestemming. Al deze (soortgelijke) redenen (onder code 'd') vallen onder selectieve non-respons; iets wat om representativiteitsredenen niet gewenst is in peilingsonderzoeken. Gelukkig gaat het om een geringe percentage (7% van de 74 genoemde redenen, bijna 3% van de benaderde scholen), met naar alle waarschijnlijkheid een geringe tot geen impact op de resultaten. De steekproefgegevens van deze vijf scholen geven geen aanleiding om te veronderstellen dat selectieve non-respons vaker bij/in een bepaald steekproefstratum of bij scholen van een bepaalde denominatie voorkomt.

#### *Non-respons: consequenties*

De bovengenoemde non-respons had – uitgaande van 119 aangemelde scholen - geen consequenties voor de generaliseerbaarheid van de resultaten van het peilingsonderzoek naar de expliciete stratificatiecriteria. Immers: de reservescholen behoorden altijd tot hetzelfde stratum als de beoogde 'eerste' school.

### 3.3 Respons

#### 3.3.1 Gerealiseerde steekproef: COVID-19 uitval en extra scholen

De afnames op de 119 scholen waren voorzien voor de periode half januari tot eind maart 2020. Vanaf februari werd Nederland, net als andere landen, getroffen door de COVID-19 pandemie die uiteindelijk op 16 maart leidde tot de (tijdelijke) sluiting van alle scholen voor basis- en voortgezet onderwijs. Deze sluiting duurde in eerste instantie formeel tot en met de meivakantie. Het gevolg was dat de al geplande afnames voor het hoofdonderzoek voor de periode tussen 16 maart en 3 april kwamen te vervallen.<sup>10</sup> Ook de al geplande afspraken voor de verdiepingsstudie zijn afgezegd dan wel verplaatst naar een nog onzekere datum in de toekomst. In de weken na 16 maart is in overleg met de opdrachtgever besloten de gehele gegevensverzameling voor de hoofdstudie te staken en voor de verdiepende studie te kiezen voor een andere aanpak (zie hoofdstuk 9).

Tabel 3.6 bevat de aantallen scholen naar tranche en stratum, waarop de afname daadwerkelijk is gerealiseerd. De tabel laat zien dat ruim 22 procent van de aangemelde 119 scholen (bruto steekproef) niet de afname heeft kunnen realiseren vanwege de sluiting van scholen na de uitbraak van het COVID-19 virus. In totaal gaat het om 27 scholen, en de meeste daarvan behoren tot de tweede en derde schoolzwaarte categorieën (decil 2 tot en met 9). Daarentegen hadden in het begin van de wervingsperiode twee scholen – op uitdrukkelijk verzoek van het bestuur van de school - zichzelf aangemeld. In verband met de uitval vanwege COVID-19 is in overleg met de Inspectie van het Onderwijs besloten deze twee scholen toe te voegen aan de bruto steekproef (nu 121 scholen) en de te gebruiken dataset.<sup>11</sup> Het totaal aantal scholen waar daadwerkelijk een afname heeft plaatsgevonden (de netto respons) kwam daarmee op 94 scholen. In paragraaf 3.4 beschrijven we de uitval en gaan in op de vraag of de toevoeging van scholen gevolgen heeft gehad voor de representativiteit van de verzamelende gegevens.

---

<sup>10</sup> Vanwege personele problemen op enkele scholen waren juist in de weken voorafgaand aan de sluiting enkele afnamen verplaatst naar de week van 16 maart.

<sup>11</sup> Deze aanmeldingen kwamen al direct na het versturen van de wervingsmaterialen binnen. Omdat het wervingsresultaat op dat moment onzeker was is deze scholen toegezegd dat zij mee konden doen. In principe zouden deze scholen niet meegenomen worden in de analyses. De toevoeging van deze twee scholen is echter te verantwoorden vanwege het feit dat de betreffende scholen aan dezelfde steekproefcriteria (regio, gewichtenleerlingen, stedelijkheid) voldoen als twee - vanwege Covid19 - uitgevallen scholen (op andere steekproefregels).

Tabel 3.6: Netto respons scholen, naar tranche en stratum (met extra scholen)

	Aanmelding		Afname		Geen afname	
	n	%	n	% aanmelding	n	% aanmelding
Steekproef	87	71.9%	70	57.9%	17	-14.1%
1 <sup>e</sup> reserve	22	18.2%	15	12.4%	7	-5.8%
2 <sup>e</sup> reserve	10	8.3%	7	5.8%	3	-2.5%
Extra scholen	2	1.6%	2	1.7%	-	-
<b>Totaal</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>77.7%</b>	<b>27</b>	<b>-22.3%</b>
S01: 1e deciel (10% minste)	12	9.9%	7	5.8%	5	-4.1%
S02: 2e t/m 5e deciel	48	39.7%	38	31.4%	10	-8.3%
S03: 6e t/m 9e deciel	49	40.5%	40	33.1%	9	-7.4%
S04: 10e deciel (10% zwaarste)	12	9.9%	9	7.4%	3	-2.5%
<b>Totaal afname/uitval</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>94</b>	<b>77.7%</b>	<b>27</b>	<b>-22.3%</b>

### 3.3.2 Gerealiseerde steekproef: leerlingen

In de opzet van de peiling was het de bedoeling dat per deelnemende school alle leerlingen in leerjaar 8 aan het onderzoek zouden deelnemen. Dit had tot gevolg dat de bruto steekproef (121 aangemelde scholen inclusief de twee extra scholen) 39 scholen bevatte met twee of meer groepen (klassen/stamgroepen) met leerlingen in leerjaar 8. In de voorbereiding van de afname hebben de 121 scholen de gegevens van in totaal 3534 leerlingen in 172 klassen aangeleverd. Aan elke aangemelde leerling is een uniek volgnummer/barcode toegewezen. Voor elke aangemelde klas (of unit) zijn eveneens twee reserveboekjes aangemaakt.<sup>12</sup>

#### *Potentieel leerlingen na uitval scholen vanwege Covid-19*

Vanwege de sluiting van de scholen n.a.v. de COVID-19 pandemie hebben 27 scholen de afname niet kunnen realiseren. Dat had gevolgen voor het potentieel aantal leerlingen voor de te realiseren dataset, temeer omdat bij de uitgevallen scholen relatief veel scholen met twee of meer klassen zaten. In totaal ging het om een verlies van 1060 beoogde deelnemers. Tabel 3.7 laat zien dat de 94 scholen die wel de afname hebben gerealiseerd in totaal 2474 unieke leerlingen hadden aangemeld voorafgaande aan de afnamedata. Het gaat hierbij om 130 klassen<sup>13</sup>. In tabel 3.7 zijn ook de aantallen *aangemelde* leerlingen uitgesplitst naar schoolwegingscategorie (stratum).

<sup>12</sup> De unit 'groep8' is in de dataset aangegeven met de identificatie variabele 'Klas\_ID' (bestaande uit vijf cijfers waarvan de eerste vier het schoolnummer vormen). Een unit is dus een afzonderlijke groep-8 klas, een gecombineerde groepen 7-8 of 6-7-8, of een stamgroep (of equivalent).

<sup>13</sup> Op de 94 deelnemende scholen was er in 19 gevallen sprake van twee klassen (groepen 8), in vijf gevallen waren drie klassen aangemeld. Voorts was er één school met vijf kleine(re) stamgroepen (Montessori onderwijs).

Tabel 3.7: Aanmeldingen leerlingen naar stratum (gerealiseerde afname)

Stratum	Aantal Scholen	Aantal klassen	Aantal leerlingen	Percentage totaal
S01: 1e deciel (10% minste)	7	16	251	10.1%
S02: 2e t/m 5e deciel	38	54	1081	43.7%
S03: 6e t/m 9e deciel	40	49	927	37.5%
S04: 10e deciel (10% zwaarste)	9	11	215	8.7%
<b>Totaal</b>	<b>94</b>	<b>130</b>	<b>2474</b>	<b>100%</b>

#### *Uitval leerlingen op gerealiseerde steekproef*

Tot en met 13 maart 2020 zijn er afnames gerealiseerd op 94 scholen. Per school zijn in bijna alle beoogde klas(sen) de beoogde boekjes (zie: Hoofdstuk 2) afgenomen en heeft het overgrote deel van de leerlingen in de klas(sen) ook daadwerkelijk deelgenomen. Op leerlingniveau kan er echter sprake zijn van uitval vanwege a) ziekte of anders gelegitimeerde afwezigheid b) het ontbreken van ouderlijke toestemming voor het gehele onderzoek, c) vanwege uitsluiting voorafgaande aan de afname a.d.h.v. de uitsluitingscriteria of d) vanwege uitstroom (school verlaten).

Scholen konden bij de digitale aanlevering van gevraagde leerlinggegevens doorgeven welke leerlingen aan de exclusiecriteria voldeden ('onvoldoende taalvaardigheid Nederlands'). Voor de zekerheid is op de afnamedag nogmaals bij de leerkracht/contactpersoon nagegaan of er leerlingen waren die aan de uitsluitingskenmerken voldeden. De uitval op basis van de exclusiecriteria bedraagt slechts twee leerlingen (0.1 %); deze leerlingen zijn uit de verdere analyses gelaten. Binnen het peilingsonderzoek is verder gebruik gemaakt van *informed consent* van de ouders (zie paragraaf 4.4). Ouders hebben hiertoe een informatiebrief ontvangen met de mogelijkheid om van deelname van hun kind af te zien. In totaal negen leerlingen hadden geen ouderlijke toestemming (0.36 % van de aangemelde leerlingen op de scholen die de afname hebben gerealiseerd). De dataset bevat eveneens geen gegevens van leerlingen die op de afname dag afwezig waren vanwege ziekte of andere (medische of persoonlijke) reden (137 leerlingen, ongeveer 5.5 procent) of vanwege het feit dat ze de school hadden verlaten in de periode nadat de school de leerlingenlijst aanleverde (7 leerlingen). Nog eens negen leerlingen zijn uitgevallen omdat vanwege COVID-19 de afname van een tweede (combi)klas op één school niet meer is gerealiseerd (de dataset bevat wel de gegevens van de andere klas). Tabel 3.8 bevat de netto respons op de 94 deelnemende scholen.<sup>14</sup>

Verder was er in 11 gevallen sprake van het gebruik van het reservemateriaal. Het betreft hier vooral leerlingen die ten tijde van de aanmelding (verstrekking van de leerlinggegevens) nog niet aanwezig waren op school.

<sup>14</sup> In de tabel is geen aandacht voor verschillen naar schoolwegingscategorie. Nadere inspectie van de uitval op scholen geeft echter geen aanwijzingen dat de uitval in één van de vier categorieën afwijkt als het gaat om ouderlijke toestemming. Ook ziekte/geoorloofde afwezigheid anders dan toestemming is per schoolwegingscategorie vergelijkbaar. Gemiddeld is per klas iets meer dan één leerling geoorloofd afwezig tijdens de afname (ziek).

Tabel 3.8: Uitval van aangemelde leerlingen (afname op school gerealiseerd)

	<b>Totaal</b>	
	N=2474	
	n	%
Ziek / met reden afwezig	159	5.8%
Geen toestemming	9	0.4%
School verlaten	7	0.4%
Exclusiecriteria	2	0.1%
Groep 7 leerling <sup>15</sup>	62	2.5%
Uitval gehele klas	9	0.4%
<b>Subtotaal (uitval)</b>	<b>-248</b>	<b>10.0%</b>
Extra leerlingen (gebruik reservemateriaal)	11	
<b>Netto aantal groep 8 deelnemers</b>	<b>2237</b>	

### 3.4 Representativiteit

In deze paragraaf gaan we in op de mate waarin de groep deelnemende scholen representatief is voor de landelijke populatie basisscholen. De eenheid van de school betreft het niveau van de schoolvestiging. Een deel van de dataverzameling is niet gerealiseerd als gevolg van de scholensluiting door Corona. Om inzicht te geven in de gevolgen hiervan voor de mate van representativiteit van de gerealiseerde steekproef, laten we ook gegevens over de representativiteit zien van de totale groep die aanvankelijk deelname aan de hoofdstudie had toegezegd.

We onderscheiden drie groepen:

1. scholen die (pre-Corona) deelname aan de hoofdstudie hadden toegezegd (119 scholen)
2. scholen waar de data van de hoofdstudie verzameld zijn (94 scholen)
3. de populatie: het totaal aantal scholen waaruit de steekproef getrokken is (zonder basisscholen waar het onderzoek niet mogelijk is, zoals nieuwkomersscholen, en zonder scholen met minder dan vijf groep 8 leerlingen) (6182 scholen).

De steekproef is gestratificeerd getrokken naar schoolwegingscategorie (expliciet stratificatiecriterium) en daarbinnen regio en mate van stedelijkheid (impliciete stratificatiecriteria). In Tabel 3.9 laten we de verdeling naar deze aspecten zien voor de onderscheiden groepen. We zijn nagegaan in hoeverre binnen de drie eerstgenoemde groepen scholen significante over- of ondervertegenwoordigingen zijn naar schoolwegingscategorie, regio en stedelijkheid. Dit blijkt niet het geval.

<sup>15</sup> Er zijn in totaal in 7 combinatieklassen afnames gerealiseerd waarin de materialen – op verzoek van de school – ook bij groep 7 leerlingen zijn afgenomen. Naar de school toe zijn de scores van deze leerlingen meegenomen in de schoolrapportage. Voor de verdere analyse worden deze leerlingen buiten beschouwing gelaten.

Daarnaast is in de tabel de verdeling naar denominatie en vestigingsgrootte gegeven. Hierbij staat ook het aandeel leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond<sup>16</sup> op school en de achterstandscore voor de bovenbouw en voor de totale schoollocatie vermeld<sup>17</sup>. Ook voor deze aspecten is nagegaan in hoeverre er binnen de twee eerstgenoemde groepen scholen significante over- of ondervertegenwoordigingen zijn.

Samenvattend kunnen we stellen dat de basisscholen waar data voor het hoofdonderzoek is verzameld (94 scholen) voldoende representatief zijn voor de populatie wat betreft de onderzochte kenmerken regio, mate van stedelijkheid, denominatie, vestigingsgrootte en sociaal-etnische achtergrond van de leerlingpopulatie (incl. schoolzwaarte).

De verdiepende studie heeft plaatsgevonden op 20 van de 94 scholen (zie hoofdstuk 9). Door de scholensluiting vanwege de COVID-19 maatregelen is dit gedeelte van het onderzoek niet afgerond. De scholen die aan de verdiepende studie deelnamen zijn alleen wat betreft denominatie niet representatief voor het landelijk gemiddelde:  $\chi^2(3, n = 6182) = 10,171, p = 0,017$ . Binnen de groep van 20 scholen waar de verdiepende studie heeft plaatsgevonden (groep 3) zijn rooms-katholieke scholen ondervertegenwoordigd en protestants-christelijke scholen oververtegenwoordigd.

Wat betreft de representativiteit op leerlingniveau kunnen we in het algemeen stellen dat wanneer de scholen in de steekproef representatief zijn voor de populatie, dit ook betekent dat de deelnemende leerlingen een adequate afspiegeling voor de populatie zijn. Bepaalde leerlingkenmerken, zoals leerlinggewicht (een referentie naar sociaaleconomische status) en etnische achtergrond kunnen relevant zijn voor verschillen in burgerschapsuitkomsten.

Voor de leerlinggewicht geldt dat er geen recente landelijke gegevens voorhanden zijn. Dit heeft te maken met het feit dat vanaf schooljaar 2019-2020 de nieuwe CBS-indicator 'schoolzwaarte' leidend is voor het verdelen van de middelen voor het onderwijsachterstandenbeleid. Er is weliswaar een mogelijkheid om de representativiteit na te gaan met verouderde gegevens uit 2018/2019, maar dit lijkt geen zinvolle exercitie. De variabele etniciteit is vanwege de AVG regelgeving aangaand bijzondere persoonsgegevens niet bij scholen of in de leerlingenvragenlijst (op)gevraagd. De variabele thuistaal – gemeten in de leerlingvragenlijst – is een proxy voor migratie-achtergrond. Nationale databestanden met betrekking tot deze variabele zijn er echter niet. Dit heeft tot gevolg dat de representativiteit op leerlingniveau niet nader is na te gaan.

---

<sup>16</sup> Een leerling heeft een niet-Nederlandse culturele achtergrond als: de ouders aangeven dat de leerling tot de Molukse bevolkingsgroep behoort, of ten minste een van de ouders is geboren in Griekenland, Italië, voormalig Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië of Turkije, of ten minste een van de ouders geboren is in een ander niet-Engelstalig land buiten Europa, met uitzondering van Indonesië, of ten minste een van de ouders als vreemdeling in Nederland verblijft op grond van een verblijfsvergunning (als bedoeld in artikel 8, onder c of d van de Vreemdelingenwet 2000)

<sup>17</sup> De achterstandsscores zijn afkomstig van het CBS, de overige gegevens zijn afkomstig van DUO.



Tabel 3.9: Deelnemende scholen naar achtergrondkenmerken ten opzichte van landelijke populatie

Kolom%		1. Deelname hoofdstudie totaal toegezegd	2. Scholen waar data hoofdstudie verzameld	3. Scholen verdiepende studie uitgevoerd	4. Totaal (populatie)
Schoolweging- categorie	1) 1 <sup>e</sup> deciel (10% minst zware scholen)	9.9	7.4	10.0	10.0
	2) 2 <sup>e</sup> t/m 5e deciel	39.7	40.4	35.0	40.0
	3) 6 <sup>e</sup> t/m 9 <sup>e</sup> deciel	40.5	42.6	55.0	40.0
	4) 10 <sup>e</sup> deciel (10% zwaarste scholen)	9.9	9.6	0.0	10.0
Regio op basis van provincie	Noord	15.7	17.0	15.0	13.9
	Oost	21.5	18.1	30.0	21.8
	Midden	41.3	42.6	50.0	42.6
	Zuid	21.5	22.3	5.0	21.7
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	15.7	14.9	15.0	16.8
	Sterk stedelijk	22.3	20.2	25.0	26.4
	Matig stedelijk	19.8	16.0	15.0	16.9
	Weinig stedelijk	28.1	33.0	25.0	27.7
	Niet stedelijk	14.0	16.0	20.0	12.2
Denominatie	Openbaar	29.4	28.7	25.0	31.8
	Rooms-katholiek	31.4	29.8	<b>*5.0</b>	30.5
	Protestants-christelijk	26.4	29.8	<b>*45.0</b>	25.2
	Overig bijzonder	11.6	11.7	25.0	12.5
Vestgrootte	1-100	17.4	20.2	15.0	16.6
	101-200	29.8	31.9	35.0	33.8
	201-300	32.2	29.8	40.0	26.4
	301-400	14.0	13.8	10.0	12.6
	401-meer	6.6	4.3	0.0	10.5
Leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	percentage op school	12.3	11.4	9.0	13.2
	bovenbouw	102.0	95.11	78.4	100.3
Achterstands- score	totaal	164.1	151.3	141.3	172.7
<b>Totaal</b>	<b>Aantal</b>	<b>121</b>	<b>94</b>	<b>20</b>	<b>6182</b>

\*vetgedrukt: er is een significante over- of ondervetegenwoordiging van dit kenmerk binnen de betreffende groep

## Hoofdstuk 4. Materiaal en procedure hoofdonderzoek

### 4.1 Instrumentarium

In deze paragraaf gaan we in op het instrumentarium van het hoofdonderzoek. We beschrijven achtereenvolgens het instrument voor het meten van de burgerschapscompetenties, het instrument voor de leerling activiteiten en de ervaring wat betreft burgerschapsvorming en het instrument voor het schoolaanbod van burgerschapsvorming.

#### 4.1.1 Instrumentarium burgerschapscompetenties

Het ontwikkelde instrument om de burgerschapscompetentie van de leerlingen te meten bestond uit meerkeuzeopgaven voor het meten van kennis en vaardigheid en uit Likert-schalen voor het meten van attitude en vaardigheid in de volgende vier domeinen:

1. Omgaan met conflicten
2. Omgaan met verschillen
3. Democratisch handelen
4. Maatschappelijk verantwoord handelen.

In de beschrijving van het instrumentarium zijn de uitsplitsingen van deze vier domeinen in omschrijvingen van de beoogde kennis, vaardigheden en attitudes bij elk domein aangeduid als het nummer van het domein (1, 2, 3 of 4), de letters van de drie verschillende componenten k(ennis), v(aardigheid) of a(ttitude) en vervolgens het nummer van de omschrijving van deze kennis, vaardigheid of attitude, zoals beschreven op pagina 49 en verder in de Domeinbeschrijving Burgerschap in het basisonderwijs (Visser, 2018).

Om elk domein met elke component goed te dekken, is ervoor gekozen om voor elke combinatie van domein-component over minimaal 18 opgaven te beschikken.

Tabel 4.1: Voorstel aantal opgaven voor de domeinen en componenten in Peil.Burgerschap

Domein	Attitude	Vaardigheid	Kennis	Totaal
1. Omgaan met conflicten	18	18		36
2. Omgaan met verschillen	18	18	18	54
3. Democratisch handelen	18	18	18	54
4. Maatschappelijk verantwoord handelen	18	18	18	54
<b>Totaal</b>	<b>72</b>	<b>72</b>	<b>54</b>	<b>198</b>

Bij de ontwikkeling van het meetinstrument is rekening gehouden met het gegeven dat de peiling zicht moest geven op veranderingen in het prestatieniveau tussen 2009 en 2019. Om vergelijkingen met eerdere peilingen te kunnen maken, zijn opgaven gebruikt uit de vorige peiling uit 2009. Daarnaast is waar mogelijk gebruik gemaakt van drie bestaande vragenlijsten;

1. de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS; Munniksma et al., 2017; Schulz et al., 2017), ontwikkeld voor de tweede klas van het middelbaar onderwijs.
2. het meetinstrument CCQ (Citizenship Competences Questionnaire, ook wel aangeduid als Burgerschapmeten (Ledoux et al., 2010, Ten Dam et al., 2011), ontwikkeld voor leerlingen uit groep 7, 8 en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs.
3. het op basis van de CCQ doorontwikkelde kennisinstrument voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs om de Effects of Schools on Students' Citizenship (ESC) te meten (Dijkstra et al., te verschijnen; Coopmans et al., 2020).

Uit het ICCS-instrumentarium zijn 35 opgaven bruikbaar die betrekking hebben op attitude-aspecten van de drie domeinen *omgaan met verschillen*, *democratisch handelen* en *maatschappelijk verantwoord handelen*. Verder sluiten 15 bruikbare meerkeuzevragen aan bij de kennis en vaardigheden van deze drie domeinen. Bij de CCQ vragenlijst blijken er 25 opgaven toepasbaar te zijn in deze peiling met betrekking tot de competentiecomponent attitude, met name voor wat betreft *omgaan met conflicten*, *omgaan met verschillen* en *maatschappelijk verantwoord handelen*. Opgaven voor het domein democratisch handelen zijn niet beschikbaar. Daarnaast bevatten zowel de CCQ als ESC bruikbare meerkeuzevragen over de kennis en vaardigheden met betrekking tot alle domeinen. Als laatste zijn nieuwe opgaven ontwikkeld die passen bij de schalen zoals voorgesteld in deze peiling. Van de opgaven uit het ICCS-instrumentarium, aangepaste opgaven uit de overige meetinstrumenten en de nieuwe opgaven is de geschiktheid getest in de pre-pilot en pilot.

#### **Operationalisatie attitude burgerschap**

Zoals uit de inventarisatie naar voren kwam, konden we de attitudes voor de verschillende domeinen koppelen aan een selectie van ICCS-schalen en CCQ-opgaven. Het betreft acht aspecten van attitude (zie Tabel 4.2). Waar het ICCS of CCQ-instrumentarium geen dekking gaf aan een subaspect, is de schaal met een of enkele uitspraken uitgebreid bij de attitude-aspecten die de drie domeinen Omgaan met conflicten, Omgaan met verschillen en Democratisch handelen betreffen. Een voorbeeld daarvan is ontstaan voor mensen met een andere geloofsovertuiging (2\_a3), waar ontstaan voor mensen zonder geloofsovertuiging ontbrak. Deze operationalisatie geeft een goede dekking over drie van de vier domeinen.

De dekking van de uitspraken over de attitude omtrent maatschappelijk verantwoord handelen in de peiling is beperkt tot slechts één aspect. Alle 16 beschikbare opgaven voor attitude binnen *maatschappelijk verantwoord handelen* vallen namelijk binnen de inhoud 4a\_2 'verantwoordelijkheid voor de omgeving en rechtvaardigheid nastreven'. Voor dit onderwerp waren veel opgaven voorhanden uit CCQ en ICCS. Er is gekozen om hier verder geen nieuwe attitude-opgaven bij te ontwikkelen, omdat deze inhoudsspecificatie de kern van attitudes omtrent *maatschappelijk verantwoord handelen* betreft, uitgaande van de matrix die Ten Dam en collega's (2010) ontwikkelden. De overige drie inhoudsaspecten in dit kader betreffen actuele onderwerpen als duurzaamheid en digitale geletterdheid. Binnen het peilingsonderzoek zag het consortium geen

gelegenheid nieuwe (sub)schalen hiervoor te ontwikkelen en valideren, dat zou namelijk een studie op zich zijn.

Tabel 4.2: Aantallen schalen en opgaven van ICCS en CCQ uitgesplitst naar verschillende attitudes

<b>Nr.</b>	<b>Omschrijving</b>	<b>CCQ</b>	<b>ICCS</b>	<b>Totaal</b>
<i>Domein Omgaan met conflicten</i>				<b>12</b>
1_a1	De leerling wil rekening houden met en openstaan voor anderen.	8		<b>8</b>
1_a2	De leerling wil voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.	4		<b>4</b>
1_a3	De leerling wil samenwerken in een groep.			<b>0</b>
<i>Domein Omgaan met verschillen</i>				<b>16</b>
2_a1	De leerling wil de gelijke rechten van alle mensen respecteren.	2	6	<b>8</b>
2_a2	De leerling wil positief bijdragen aan een pluriforme samenleving.	5		<b>5</b>
2_a3	De leerling wil open staan ten opzichte van mensen met een andere of geen geloofsovertuiging.	1	2	<b>3</b>
2_a4	De leerling wil de seksuele integriteit van zichzelf en anderen respecteren.			<b>0</b>
<i>Domein Democratisch handelen</i>				<b>16</b>
3_a1	De leerling wil positief staan ten aanzien van de basiswaarden van de Nederlandse samenleving.		8	<b>8</b>
3_a2	De leerling wil actief bijdragen aan de democratische samenleving op kleine en op grote schaal.		8	<b>8</b>
<i>Domein Maatschappelijk verantwoord handelen</i>				<b>16</b>
4_a1	De leerling wil mogelijkheden onderzoeken om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu.			<b>0</b>
4_a2	De leerling wil verantwoordelijk zijn voor de omgeving en rechtvaardigheid nastreven.	5	11	<b>16</b>
4_a3	De leerling wil een weerbare houding ontwikkelen ten aanzien van mediaboodschappen.			<b>0</b>
4_a4	De leerling wil een kritische houding ontwikkelen ten aanzien van informatie in (mondelijke) teksten.			<b>0</b>
<b>Totaal attitudeopgaven uit eerder gebruikte instrumenten</b>				<b>60</b>

### **Operationalisatie vaardigheid burgerschap**

Burgerschapsvaardigheid is in grootschalig empirisch onderzoek vaak geformuleerd als het vertrouwen in eigen kunnen (self-efficacy) op het gebied van burgerschap en daarmee opgevat als oordeel van de leerling over de eigen vaardigheid (cf. Ten Dam et al., 2011; Munniksma et al., 2017). De competentiecomponent vaardigheid is maar beperkt onderdeel van ICCS, zoals ook blijkt uit een verkenning van de conceptuele aansluiting van ICCS en de domeinbeschrijving (Daas & Mennes, 2018).

De vaardigheden uit de domeinbeschrijving betreffen aspecten die doorgaans ook met een kennistoets kunnen worden gemeten, omdat een kennistoets vaak ook het *toepassen* van kennis meeneemt. Deze benadering geldt ook voor de kennistoetsen van ICCS, CCQ en ESC. Binnen ICCS beslaat de kennisdimensie weten en redeneren en toepassen, en ESC onderscheidt naast memoriseren ook begrip en toepassen. Voorafgaand aan het onderzoek is nagegaan in hoeverre ICCS, CCQ en ESC kennistoepassing meten die overeenkomen met de omschrijvingen van vaardigheden in de domeinbeschrijving. Tabel 4.3 laat zien dat dit uitgesplitst per vaardigheid voor alle taken in redelijke mate het geval is; uit het bestaande instrumentarium zijn 5 uitspraken (*self-efficacy*) en 43 opgaven (toepassen van kennis) gebruikt voor deze peiling.

De dekking over het tweede domein *omgaan met verschillen* bleek niet toereikend, hier zijn in het vooronderzoek nieuwe opgaven voor ontwikkeld. Bij het vierde domein *maatschappelijk verantwoord handelen* ontbraken metingen van zeven andere vaardigheden in de bestaande instrumenten. Dit kan deels liggen aan de invulling van de vaardigheid: vier vaardigheden betreffen het kunnen voeren van discussies en zijn moeilijk op valide wijze schriftelijk te meten. Deze aspecten zouden daarom in eerste instantie in het verdiepende onderzoek (door middel van een groepsdiscussie) naar voren komen. Ook voor recente thema's rond duurzaamheid (consumptie, ingrepen in de natuur) uit de domeinbeschrijving zijn in de al bestaande instrumenten geen opgaven beschikbaar en niet geconstrueerd. Binnen de projectplanning bleek het uiteindelijk niet haalbaar om voor deze lacunes nieuwe items te construeren en te valideren.

Tabel 4.3: Aantallen schalen en opgaven van ICCS en CCQ/ESC uitgesplitst naar vaardigheden

Nr.	Omschrijving	CCQ/ESC	ICCS	Totaal
<i>Domein Omgaan met conflicten</i>				<b>16</b>
1_v1	De leerling kan rekening houden met en openstaan voor anderen.	<b>4</b>		<b>4</b>
1_v2	De leerling kan voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.	<b>11</b>		<b>11</b>
1_v3	De leerling kan samenwerken in een groep.	<b>1</b>		<b>1</b>
<i>Domein Omgaan met verschillen</i>				<b>4</b>
2_v1	De leerling kan uitleggen wat de vrijheid van geloof betekent voor hem- of haarzelf en voor de samenleving.	<b>2</b>		<b>2</b>

Nr.	Omschrijving	CCQ/ESC	ICCS	Totaal
2_v2	De leerling kan de beeldvorming rond sekse, gender, seksualiteit en geaardheid in de media kritisch onderzoeken.			0
2_v3	De leerling kan accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen /hoeven worden opgelost.	2		2
<i>Domein Democratisch handelen</i>				<b>16</b>
3_v1	De leerling kan kennis over de samenleving verbinden met zijn / haar eigen leven en dat van zijn / haar ouders.		1	1
3_v2	De leerling kan het belang van gelijkheid, vrijheid van meningsuiting en mensen- en kinderrechten voor hem- of haarzelf en voor de samenleving uitleggen.	4	2	6
3_v3	De leerling kan zelf op school / in de klas actieve democratische besluitvormingsprocessen organiseren en zich aan zelfbepaalde regels houden.	2		2
3_v4	De leerling kan uitleggen wat het belang van verkiezingen en een verkozen regering is voor henzelf en voor het land.	4	3	7
3_v5	De leerling kan gebedshuizen, uitingen van religieuze cultuur en zichtbare gevolgen van ontkerkelijking /secularisering in de eigen omgeving herkennen en benoemen.			0
3_v6	De leerling kan historische gebeurtenissen en personen uit de canon verbinden met de wereldgeschiedenis en met de actualiteit.			0
<i>Domein Maatschappelijk verantwoord handelen</i>				<b>12</b>
4_v1	De leerling kan gebruik maken van objectieve informatiebronnen over productie en consumptie			0
4_v2	De leerling kan de gevolgen van ingrepen in de natuur vanuit verschillende perspectieven bekijken.			0
4_v3	De leerling kan de functie van commerciële, informerende, amuserende en meningsvormende berichten in diverse (digitale) media onderzoeken.		1	1
4_v4	De leerling kan kritisch nadenken over de betrouwbaarheid van een mediabericht.	1	1	2
4_v5	De leerling kan reflecteren op de beïnvloeding van de eigen mening door media.	1	1	2
4_v6	De leerling kan naar andermans commentaar vragen.	1		1
4_v7	De leerling kan argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven, informatie op waarde schatten, onder meer in relatie tot de bron.	2	4	6
4_v8	De leerling kan onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen.			0
4_v9	De leerling kan andermans standpunt / tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren.			0
4_v10	De leerling kan tot een afweging van argumenten en meningen in een discussie komen.			0

Nr.	Omschrijving	CCQ/ESC	ICCS	Totaal
4_v11	De leerling kan als discussieleider optreden en groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt.			0
4_v12	De leerling kan veel voorkomende trucs in reclame herkennen.			0
<b>Totaal vaardigheidsopgaven uit eerder gebruikte instrumenten</b>				<b>48</b>

### **Operationalisatie kennis burgerschap**

De selectie van de meerkeuzevragen voor de kennismeting heeft als volgt plaats gevonden:

- Opgaven uit het eerdere peilingsonderzoek (Wagenaar et al., 2011) uit 2009 zijn opgenomen om een vergelijking te kunnen maken van het kennisniveau op beide meetmomenten. Hiervoor zijn 24 opgaven benut die inhoudelijk actueel zijn en die conceptueel aansluiten bij de te meten concepten over sociaal-cultureel en politiek burgerschap. De opgaven betreffen kennis omtrent de drie domeinen *omgaan met verschillen*, *democratisch handelen* en *maatschappelijk verantwoord handelen*.
- Op grond van moeilijkheidsgraad en inhoudelijke relevantie voor het basisonderwijs zijn opgaven geselecteerd uit een itembank met ongeveer 150 opgaven. Deze itembank ontstond als resultaat van de doorontwikkeling van het kennisdeel uit de CCQ tot een geactualiseerde en uitgebreide kennistoets, aangeduid als ESC (Dijkstra et al., i.v.).
- Daarnaast zijn opgaven geselecteerd in de eveneens voor voortgezet onderwijs ontwikkelde, internationale ICCS-kennisschalen op grond van de moeilijkheidsgraad en relevantie van de opgaven (Munniksma et al., 2017; Schulz et al, 2017).

Uiteindelijk zijn uit deze eerdere onderzoeken 74 meerkeuzevragen gekozen voor de meting van burgerschapskennis in deze peiling (zie Tabel 4.4). De selectie van de opgaven uit de bestaande instrumenten dekt vrijwel alle kennisaspecten van de domeinen in de domeinbeschrijving. De selectie dekt alleen de volgende twee aspecten niet: 'De leerling kent historische gebeurtenissen en personen uit de canon die verband houden met de ontwikkeling van de Nederlandse (rechts)staat en de democratie' en 'De leerling heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik'. Bij de constructie van de ontbrekende opgaven voor de peiling is de nadruk op deze aspecten gelegd.

Tabel 4.4: Aantallen kennisschalen en -opgaven van PPON, ICCS en CCQ/ESC, uitgesplitst naar kennis

Nr.	Omschrijving	PPON	CCQ/ESC	ICCS	Totaal
<i>Domein Omgaan met verschillen</i>					<b>32</b>
2_k1	De leerling heeft op hoofdlijnen kennis van de grote wereldgodsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen: christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, humanisme.	5	8		<b>13</b>

Nr.	Omschrijving	PPON	CCQ/ESC	ICCS	Totaal
2_k2	De leerling weet over etnische groepen in de samenleving, integratie en behoud van identiteit, vooroordelen, stereotypen en tolerantie, emancipatie.	4	14		18
2_k3	De leerling is zich bewust van de invloed van sociale druk van anderen, de media, pornografie, cultuur, religie, sekserolopvattingen en sekserolverwachtingen, wetten en sociaaleconomische status op seksuele besluiten, partnerschappen en gedrag.			1	1
<i>Domein Democratisch handelen</i>					<b>32</b>
3_k1	De leerling weet over vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse.	2	5		7
3_k2	De leerling heeft kennis van de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie.	8			8
3_k3	De leerling weet hoe verkiezingen voor gemeenteraad en parlement werken.			5	5
3_k4	De leerling weet wat de regering, wat het Koninkrijk der Nederlanden en wat de Grondwet is.			7	7
3_k5	De leerling kent historische gebeurtenissen en personen uit de canon die verband houden met de ontwikkeling van de Nederlandse (rechts)staat en de democratie.				0
3_k6	De leerling weet wat mensenrechten en wat kinderrechten zijn.			5	5
<i>Domein Maatschappelijk verantwoord handelen</i>					<b>10</b>
4_k1	De leerling weet over de relaties tussen consumptiegedrag, afval en gezondheid.	3		1	4
4_k2	De leerling kent mogelijkheden om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu.	2	2		4
4_k3	De leerling weet van gevolgen van ingrepen in de natuur.			1	1
4_k4	De leerling weet van verstoring van het evenwicht in de wereld: ontbossing in de tropen, het broeikaseffect.			1	1
4_k5	De leerling heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik				0
<b>Totaal kennisopgaven uit eerder gebruikte instrumenten</b>					<b>74</b>

Om te onderzoeken of de geselecteerde opgaven geschikt zijn voor leerlingen in het basisonderwijs zijn voorafgaand aan de hoofdmeting van het peilingsonderzoek een pre-pilot en een pilot georganiseerd. In de volgende paragraaf zijn het design, de afname en de analyses van de pre-pilot en de pilot van Peiling Burgerschap beschreven.



#### 4.1.2 Pre-pilot

In mei 2019 is een pre-pilot voor de peiling Burgerschap uitgevoerd. In de pre-pilot zijn (aangepaste) meerkeuzevragen uit ESC en uitspraken die komen van ICCS getest bij leerlingen uit verschillende groepen 8 in het basisonderwijs. De pre-pilot is uitgevoerd bij zeven scholen, in totaal hebben 216 leerlingen meegedaan. Toetsleiders hebben op elke school de volgende materialen uitgedeeld aan de leerlingen en de leerkracht van de deelnemende groep 8 met het verzoek om ze in te vullen:

- Een leerlingboekje per leerling
- Een leerkrachtvragenlijst met vragen over hoe de leerlingen de test hebben ervaren en over welke opgaven/stellingen vragen kwamen. Ook kreeg de leerkracht de kans om hierin zijn eigen observaties over de opgaven te vermelden.
- Een extra toetsboekje voor de leerkracht. De leerkracht kreeg een versie van het toetsboekje dat ook aan zijn of haar leerlingen gegeven is. Het doel was om ook van de leerkracht informatie te verkrijgen over de kwaliteit van de opgaven terwijl de afname plaatsvond.

In de pre-pilot zijn in totaal 132 meerkeuzevragen en uitspraken afgenomen bij de 216 leerlingen. De opgaven waren verdeeld over vier blokken met elk 22 opgaven afkomstig uit de ESC en 11 uitspraken afkomstig uit de ICCS. De vier blokken waren verdeeld over vier toetsversies (zie Tabel 4.5). De toetsversies werden ook weer verdeeld over de zeven scholen. Omdat één school met een groot aantal leerlingen uit diverse groepen 8 heeft meegedaan, hebben vijf scholen de boekjes A en C ontvangen en twee scholen (waaronder de grote) de boekjes B en D. De vier verschillende blokken met opgaven zijn gemaakt door 93 tot 97 leerlingen (zie Tabel 4.9).

Tabel 4.5: Verdeling en aantal observaties van blokken opgaven in pre-pilot Peil.Burgerschap

Blok	N items	versie A	versie B	versie C	versie D	Aantal observaties
1	33	x			x	97
2	33	x	x			93
3	33		x	x		93
4	33			x	x	96

#### **Analyses pre-pilot**

Op basis van de scores van de leerlingen op de opgaven is per subset van opgaven in een toetsversie een klassieke toets- en itemanalyse uitgevoerd. Onderzocht zijn de moeilijkheidsgraad (p-waarde) en het discriminerend vermogen ( $r_{it}$ -waarde) van de opgaven, indien mogelijk de klassieke inter-item-betrouwbaarheid Cronbach's alpha, en de verdelingen van ruwe scores op de toetsen. Op deze manier werd getracht om een goede eerste indruk van de kwaliteit van het instrumentarium te verkrijgen.

Opgaven werden uitgesloten in het geval dat:

- Een opgave door leerlingen met een lage toetsscore beter gemaakt wordt dan door leerlingen met een hoge toetsscore (negatieve  $r_{it}$ - of  $r_{ir}$ -waarde);
- Een alternatief van een meerkeuzevraag door een grote groep leerlingen gekozen wordt, en het gegeven antwoord positief correleert met de score op de rest van de antwoorden (positieve  $r_{ar}$ -waarde);

Uit de analyses bleken 19 opgaven minder geschikt. De voornaamste redenen hiervoor waren onbekende termen in de vraagstelling, alternatieven die niet heel duidelijk fout waren of negatieve discriminatie-waarden van de opgaven (de opgaven maakten geen goed onderscheid tussen leerlingen die een hoge score haalden en leerlingen die een lagere score haalden). Ook zijn er 10 attitudevragen afgekeurd omdat ze te lage discriminatie-waarden hadden.

Voor alle minder of niet geschikte opgaven gold dat er voldoende andere opgaven beschikbaar waren binnen dat domein om de toetsmatrijs voldoende te kunnen vullen. Daarom is er niet voor gekozen om de niet of minder geschikte opgaven te vervangen of aan te passen en weer te testen in de pilotfase.

#### 4.1.3 Pilot

In de pilotfase in september 2019 zijn de nieuw geconstrueerde opgaven afgenomen. Ook zijn de overige in eerdere onderzoeken meegenomen opgaven waarvan nog niet voldoende informatie bekend was over de bruikbaarheid in groep 8 meegenomen, omdat ze eventueel nodig waren voor het vullen van het instrumentarium Peil. Burgerschap.

Voorafgaand aan het project is besloten om minimaal 18 bruikbare opgaven per cel van de toetsmatrijs te hebben, om een betrouwbare schaal te kunnen vormen en om eventueel enkele opgaven binnen een cel af te kunnen keuren, zodat minimaal 16 opgaven per onderdeel van de toetsmatrijs overblijven. Teneinde elke cel met die 18 opgaven te kunnen vullen, zijn diverse nieuwe opgaven geconstrueerd binnen de ontbrekende cellen. Hierbij is zoveel mogelijk rekening gehouden met de opties binnen elke cel; teneinde een goede afwisseling in onderwerpen te bereiken. De constructie vond plaats voor de onderwerpen zoals is weergegeven in tabel 4.6. In de tabel staan acht inhouden cursief. Dat zijn de inhouden waarvoor nog geen opgaven waren gevonden in de bestaande instrumenten. Constructie op deze inhouden was noodzakelijk om een inhoudelijk zo breed mogelijk toetsinstrumentarium te hebben.

Tabel 4.6: Constructie nieuwe opgaven Peil. Burgerschap

Code	Beschrijving inhoud	Te construeren
<i>Domein Omgaan met conflicten</i>		
1_a2	De leerling wil voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.	4
1_a3	<i>De leerling wil samenwerken in een groep.</i>	
<i>Domein Omgaan met verschillen</i>		
2_v1	De leerling kan uitleggen wat de vrijheid van geloof betekent voor hem- of haarzelf en voor de samenleving.	13
2_v2	<i>De leerling kan de beeldvorming rond sekse, gender, seksualiteit en geaardheid in de media kritisch onderzoeken.</i>	
2_v3	De leerling kan accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen /hoeven worden opgelost.	
<i>Domein Maatschappelijk verantwoord handelen</i>		
4_v8	<i>De leerling kan onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen.</i>	5
4_v9	<i>De leerling kan andermans standpunt / tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren.</i>	
4_v10	<i>De leerling kan tot een afweging van argumenten en meningen in een discussie komen.</i>	
4_v11	<i>De leerling kan als discussieleider optreden en groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt.</i>	
4_v12	<i>De leerling kan veel voorkomende trucs in reclame herkennen.</i>	
4_k3	De leerling weet van gevolgen van ingrepen in de natuur	6
4_k5	De leerling heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik	
<b>Totaal</b>		<b>28</b>

In de pilot zijn in totaal nog 39 meerkeuze-opgaven en 55 likert-opgaven getest, waaronder deze 28 nieuw ontwikkelde opgaven. Deze opgaven zijn verdeeld over twee toetsversies, elk item kwam in één toetsversie voor. In totaal hebben zeven scholen meegedaan aan de pilot. 198 leerlingen hebben de opgaven gemaakt. Elke deelnemende school heeft evenveel versies van beide boekjes ontvangen, om random uit te delen in de klas aan de leerlingen. In totaal is de eerste versie door 103 leerlingen gemaakt en de tweede versie door 95 leerlingen.

Ook voor de pilot gold dat er een leerkrachtversie van de boekjes is meegestuurd waarin de leerkracht zelf ook zijn of haar mening kon geven over de opgaven, plus een leerkrachtvragenlijst waarin ook ruimte was om de opmerkingen vanuit de leerlingen te noteren.

### **Analyses pilot**

Voor het analyseren van de meerkeuzeopgaven is klassieke testtheorie gebruikt, gelijk aan de pre-pilot. Voor het analyseren van de Likert-schalen is het Rasch model binnen IRT gebruikt, waarbij de opgaven uit één schaal samen zijn genomen. Hierdoor is het mogelijk om de rir-waarde van elk item op de gewenste schaal uit de toetsmatrijs te bekijken.

Voor de analyse zijn alle Likert-opgaven gescoord op een 4-puntsschaal, met scores 0-1-2-3, waarbij een hoge score aangeeft dat de leerling veel waarde hecht aan Burgerschap. Uit de analyse blijkt dat voor een aantal opgaven een andere scoretoekenning per optie op basis van gewichten wenselijk is, bijvoorbeeld 0-1-1-1. Omdat de analyse van de pilot een gering aantal leerlingen betreft, is besloten de analyses op scoretoekenning wederom uit te voeren in het peilingsonderzoek en daarna keuzes te maken over deze scoretoekenning voor de individuele Likert-opgaven.

Uit de analyses van de pilot bleek dat er drie opgaven waarden waarover gezegd werd dat de gebruikte termen, 'stereotype' en 'emancipatie', lastig waren voor de leerlingen. Echter bleek de moeilijkheid acceptabel en daarom is er voor gekozen deze opgaven te behouden. Vijf opgaven uit ICCS over het deelnemen aan diverse maatschappelijke organisaties bleken niet goed te functioneren. Deelname aan dit soort organisaties is in groep 8 waarschijnlijk nog niet aan de orde. Daarom is besloten deze opgaven niet mee te nemen in de peiling.

Alle overige opgaven lieten goede p- en rir-waarden zien voor hun schaal en zijn opgenomen in de peiling.

#### 4.1.4 Samenstelling van toetsversies in instrumentarium

Bij de uiteindelijke keuze voor opgaven in het instrumentarium is rekening gehouden met de psychometrische gegevens van de opgaven en met een inhoudelijk juiste verdeling van opgaven volgens de domeinbeschrijving. Waar mogelijk, is een evenredige verdeling van opgaven voor de verschillende aspecten binnen een domein gekozen.

De complete itembank voor Peil.Burgerschap bevat uiteindelijk de volgende aantallen opgaven (Tabel 4.7):

Tabel 4.7: Verdeling van opgaven over de domeinen en componenten in Peil.Burgerschap

<b>Domein</b>	<b>Attitude</b>	<b>Vaardigheid</b>	<b>Kennis</b>	<b>Totaal</b>
1. Omgaan met conflicten	16	16		32
2. Omgaan met verschillen	16	16	32	64
3. Democratisch handelen	16	16	32	64
4. Maatschappelijk verantwoord handelen	16	16	16	32
<b>Totaal</b>	<b>64</b>	<b>64</b>	<b>80</b>	<b>208</b>

Vanwege de grote hoeveelheid beschikbare items voor kennis binnen de domeinen *omgaan met verschillen* en *democratisch handelen*, is besloten voor deze domeinen het aantal opgaven in de peiling te verdubbelen.

De opgaven zijn uit de diverse bronnen gehaald. De precieze verdeling is te vinden in onderstaande tabel (4.8).

Tabel 4.8: Overzicht gebruikte opgaven om burgerschapscompetenties in kaart te brengen

	Meerkeuze-opgaven	Likert-opgaven
PPON	24	
CCQ-COOL	16	30
ESC	62	
ICCS	15	35
Nieuw ontwikkelde opgaven	7	19
<b>Totaal</b>	<b>124</b>	<b>84</b>

Alle kennisopgaven bestaan uit meerkeuzevragen. Alle attitudevragen zijn Likert-opgaven. Van de 64 vaardigheidsitems zijn 44 items geformuleerd als meerkeuzevragen voor het meten van toegepaste kennis en 20 items geformuleerd als stellingen voor de inschatting van de eigen vaardigheid.

De opgaven zijn vervolgens per domein en per toetsversie onderverdeeld in blokjes, waarbij ieder blokje vier opgaven bevat. De blokjes zijn steeds heterogeen samengesteld, dat wil zeggen dat elk blokje van vier opgaven bestaat uit:

- twee attitude-opgaven en twee vaardigheid-opgaven bij het domein ‘Omgaan met conflicten’;
- een attitude-, een vaardigheid- en twee kennisopgaven bij de domeinen ‘Omgaan met verschillen’ en ‘Democratisch handelen’; en
- tenminste een attitude-, een vaardigheid- en een kennisitem bij het domein ‘Maatschappelijk verantwoord handelen’.

Voor elk domein en voor elke component (kennis, vaardigheid, attitude) ontstaat op deze wijze een verbonden design, waarbij voor elk domein geldt dat er in elke toetsversie 13 blokjes met vier opgaven voorkomen, namelijk twee (gele) blokjes voor het domein *omgaan met conflicten*, vier (oranje) blokjes bij het domein *omgaan met verschillen*, vier (blauwe) blokjes bij het domein *democratisch handelen*, en drie (rode) blokjes bij het domein *maatschappelijk verantwoord handelen*. In totaal zijn er 52 blokjes met elk vier opgaven samengesteld. In Tabel 4.9 is per domein de onderverdeling in blokjes weergegeven; per rij zijn er steeds twee gekleurde blokjes, dat wil zeggen dat elk blokje met vier opgaven steeds in twee van de in totaal acht toetsversies voorkomt.

Tabel 4.9: Verdeling van aantallen opgaven over blokjes en toetsversies

Blokje	Toetsversies							
	1	2	3	4	5	6	7	8
01	4	4						
02		4	4					
03			4	4				
04				4	4			
05					4	4		
06						4	4	
07							4	4
08	4							4
09	4	4						
10		4	4					
11			4	4				
12				4	4			
13					4	4		
14						4	4	
15							4	4
16	4							4
17		4		4				
18			4		4			
19				4		4		
20					4		4	
21						4		4
22	4						4	
23		4						4
24	4		4					
25	4			4				
26	4				4			
27	4					4		
28		4			4			
29		4				4		
30		4					4	
31			4			4		
32			4				4	
33			4					4
34				4		4		
35				4				4
36					4			4
37	4					4		
38		4						4
39			4	4				
40					4		4	
41		4			4			
42			4				4	
43							4	4
44	4		4					
45		4		4				
46			4		4			
47				4		4		

Blokje	Toetsversies							
	1	2	3	4	5	6	7	8
48					4		4	
49						4		4
50	4			4				
51		4						4
52	4					4		

**Legenda:**

<span style="background-color: yellow; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 10px;"></span> Omgaan met conflicten	<span style="background-color: lightblue; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 10px;"></span> Democratisch handelen
<span style="background-color: orange; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 10px;"></span> Omgaan met verschillen	<span style="background-color: red; border: 1px solid black; display: inline-block; width: 15px; height: 10px;"></span> Maatschappelijk verantwoord handelen

Het is mogelijk dat met name aan het einde van elke toetsversie bij de leerlingen de vermoeidheid toeslaat en dat er daardoor sprake is van verminderde concentratie. Hierdoor is het mogelijk dat leerlingen systematisch de laatste opgaven in de vragenlijst niet beantwoorden, of de laatste opgaven (veel) te snel beantwoorden. Daarom is ervoor gekozen om in de toetsversies verschillende volgorde van de meerkeuzevragen en uitspraken met Likert-schalen te hanteren. In elke toetsversie zijn steeds alle meerkeuzevragen en alle uitspraken met Likert-schalen achter elkaar gezet. Vervolgens zijn de twee typen vragen zo goed mogelijk opgedeeld in twee delen met zoveel mogelijk overeenkomstige opgaven, en is de volgorde van de opgaven in de twee clusters met vier toetsversies zoveel mogelijk bepaald volgens het schema in Tabel 4.10. De nummers in de cellen van dit schema geven de onderlinge positie van het desbetreffende blok met opgaven in de toetsversie weer.

In Tabel 4.10 is te zien dat in totaal vier toetsversies beginnen met de meerkeuzevragen en vier toetsversies met de uitspraken met de Likert-schalen. Verder bevatten de delen in de toetsversies indien mogelijk steeds de overlappende blokjes met vier opgaven (die hiervoor zijn beschreven), zodat de posities van die opgaven in elke toetsversie zoveel mogelijk van elkaar verschillen. En uiteraard is er voor gezorgd dat er geen twee opgaven in een toetsversie zitten waarbij het ene item het antwoord geeft op het andere item.

Tabel 4.10: Volgorde van (delen met) meerkeuzevragen en Likert-schalen in acht toetsversies Peil.Burgerschap

Toetsversie	Meerkeuzevragen (deel 1)	Meerkeuzevragen (deel 2)	Likertschalen (deel 1)	Likertschalen (deel 2)
1 of 5	1	2	3	4
2 of 6	2	1	4	3
3 of 7	3	4	1	2
4 of 8	4	3	2	1

Op deze manier is elke opgave door een kwart van de leerlingen gemaakt.

## 4.2 Werving en selectie van testleiders

### 4.2.1. Werving

De uitvoering van de afnames op scholen is gedaan door dertien testleiders die werden aangestuurd door twee onderzoekers vanuit het Kohnstamm Instituut en GION Onderwijs/Onderzoek. De testleiders hadden een centrale rol in de peiling als het aanspreekpunt voor schoolleiders en leerkrachten en als verantwoordelijke voor een betrouwbare en systematische afname van de testboekjes. Voor de rol van testleider zijn personen geselecteerd met een ruime ervaring in het onderwijs en/of in het afnemen van toetsen/taken op (po-)scholen. Zij zijn afkomstig uit het netwerk van de onderzoekers en hebben veelal meegeholpen bij de uitvoering van eerdere nationale/internationale peilingen.

### 4.2.2 Training van testleiders

In de voorbereiding op de training is voor alle betrokken testleiders een handleiding ontwikkeld. In deze handleiding werd allereerst achtergrondinformatie over het peilingsonderzoek gegeven (doel en opzet van het onderzoek), een toelichting op de onderzoeksmaterialen (de onderdelen in de testboekjes) gegeven, en informatie over de deelname van scholen aan de huidige Peiling.Burgerschap. De rest van de handleiding bestond uit protocollen en beschrijvingen van de taken van de testleider voorafgaand, tijdens en na de afname. Ten behoeve van de voorbereiding ging het om richtlijnen voor: het in overleg met de schoolleider inplannen van een afnamedatum (tussen 15 januari en 30 maart 2020); het (eventueel) navragen naar de benodigde informatie van de deelnemende leerlingen (achtergrondgegevens); en richtlijnen voor het zekerstellen van de logistieke voorwaarden voor de afname (klaslokaal, tijd, aanwezigheid leerkracht etc.). Per onderdeel (testboekje en vragenlijst in het testboekje) zijn vervolgens de protocollen en instructies voor de afname beschreven: welke materialen nodig zijn, welke procedure te volgen (instructies als PowerPoint op het scherm), welke instructies aan de leerlingen nodig waren ('voorgelezen') en hoe testleiders om zouden kunnen gaan met (veelvoorkomende) vragen. Als laatste was er in de handleiding aandacht voor de wijze van notatie van ziekte/afwezigheid, exclusiecriteria en de ouderlijke toestemming op zogenoemde mutatieformulieren (en eventueel gecheckt wanneer deze zaken voorafgaand bekend waren). De handleiding besloot met een overzicht van aandachtspunten en tips.<sup>18</sup>

Om de betrouwbaarheid van de metingen te vergroten zijn alle testleiders voorafgaand aan de daadwerkelijke afnameperiode getraind zodat zij de taken allen volgens de opgestelde protocollen zouden afnemen. Negen testleiders hebben gezamenlijk een training gevolgd in begin januari 2020. De training volgde min of meer de opbouw van de handleiding, waarbij de nadruk lag op de protocollen in de klas tijdens de afname en de (invul)instructies voor leerlingen. Omdat de materialen via de post zijn verzonden naar de scholen en in enkele gevallen nog niet alle benodigde informatie van de scholen bekend was, was er tevens speciale aandacht voor de logistieke voorbereiding (het nagaan of de materialen verzonden vanuit Cito waren aangekomen) en het –

---

<sup>18</sup> De handleiding is via de onderzoekers beschikbaar.



waar nog nodig - verzamelen van achtergrondgegevens van de deelnemende leerlingen. De afname van beide onderdelen is op deze training geoefend door enkele aanwezige testleiders in een klein rollenspel. Met de testleiders die niet op de trainingsdag aanwezig konden zijn, hebben afzonderlijke afspraken plaatsgevonden om de inhoud van de training (met name de protocollen voor de afname) te communiceren.

#### 4.3 Organisatie en verloop van de afnames

##### 4.3.1 Voorbereiding van de afnames

Voorafgaand aan de daadwerkelijke afnames zijn enkele leerlinggegevens door de onderzoekers bij de contactpersonen op de scholen opgevraagd en hebben de testleiders contact met hen opgenomen om de afnamedatum af te spreken en eventuele vragen te beantwoorden. Deze afspraken zijn in december 2019 en begin januari 2020 gemaakt. De testleiders bespraken telefonisch de volgende onderwerpen met de contactpersoon: gebruik van de aangeleverde toestemmingsbrief aan de ouders en check of deze was meegegeven/verstuurd aan ouders, informatie over de aanlevering van materialen via de post (en handelingswijze bij ontvangst), afspraken over het meedoen van groep-7 leerlingen in combinatieklassen en eventuele groep-8 leerlingen die niet mee konden doen (als gevolg van uitsluitingscriteria of geen toestemming) en de verplichte aanwezigheid in de klas van de leerkracht tijdens de afnames.

##### *Toelichting op de ouderlijke toestemming*

De ouders van leerlingen is gevraagd naar toestemming voor deelname aan het peilingsonderzoek via 'informed consent'. Hiertoe is reeds in het najaar een brief door de onderzoekers aan de scholen ter beschikking gesteld, met het verzoek deze met de ouders te delen. In de brief is beknopte informatie gegeven over het onderzoek, over de manier waarop met gegevens omgaan (conform AVG) en hoe ouders bezwaar kunnen maken. Bezwaar dienen ouders kenbaar te maken bij de leerkracht. De testleiders zijn op de afnamedag nog eens nagegaan of er leerlingen waren die geen toestemming hadden en hebben met de contactpersoon gesproken over eventuele alternatieve taken/oplossingen (zoals aanschuiven bij een andere klas). Op de dag van afname is nogmaals nagegaan welke leerlingen geen ouderlijke toestemming hadden. Uit paragraaf 3.3.5 blijkt dat het gaat om een gering aantal: de ouders van 9 leerlingen hebben voorafgaand aan de afname geen toestemming voor deelname verleend.

##### *Vorbereiding materialen leerlingen*

Scholen hebben voorafgaand aan het onderzoek informatie aangeleverd. Het ging daarbij om klassenlijsten met daarin de klasnaam, naam van de leerkracht en de voornamen of -nummers van de leerlingen, het leerlinggewicht en het (voorlopig) schooladvies. In de laatste kolom was ruimte om per leerling bijzonderheden te noteren. Met de verkregen gegevens zijn leerlingnamen gekoppeld aan leerlingnummers/barcodes ten behoeve van de (versies van de) testboekjes (elk testboekje bevatte de opgaven en de algemene vragenlijst, zie: Hoofdstuk 3). De leerlingnummers (in de vorm

van barcodes) bestonden uit acht cijfers: de eerste vier corresponderen met het school volgnummer, de vijfde met een klascode en de laatste drie met het volgnummer in de leerlingenlijst. Ook zijn per klas twee reserveboekjes toegevoegd. Met de leerlingnummers/barcodes werd het tevens mogelijk voor de school, wanneer zij dat wenste, op geanonimiseerde manier deel te nemen aan de peiling. De leerlingnummers kregen dan een herkenbare code gekoppeld (bijvoorbeeld het interne volgnummer dat in gebruik is op de school), in combinatie met de achtergrondkenmerken zoals hierboven genoemd. De (voor)namen van leerlingen zijn alleen op de testboekjes geprint om het uitdelen gemakkelijker te maken, zodat het beoogde boekje bij de juiste leerling (leerlinggewicht, voorlopig advies) terecht kwam. In de analysebestanden zijn geen namen of andere naar unieke personen of scholen herleidbare informatie opgenomen.

#### *Vorbereiding afname door testleiders*

Iedere school was toebedeeld aan een testleider. De planning en de organisatie van de afnames op de scholen werden door de testleiders zelf gedaan. Testleiders hadden hiertoe contactinformatie van de hen toebedeelde scholen ontvangen. Op één afnamedag was het maximum van drie klassen op één school voorgeschreven (een suggestie voor de planning stond beschreven in de handleiding).

Ten behoeve van de afnamen hebben testleiders een handleiding ontvangen met daarin de uitgebreide afnameprotocollen die voor de afname van het testgedeelte en het vragenlijstgedeelte golden. Ook stond in de handleiding een toelichting om de deelnamestatus van elke leerling te noteren (deelname, ziek etc.). Tevens ontvingen zij een usb-stick met daarop een PowerPoint presentatie voor tijdens de afname (met een overzicht van de dag en beknopte informatie over afnameprocedure). Naast deze handleiding zijn de testleiders getraind in de afname (zie Hoofdstuk 4.3).

De benodigde materialen werden in dozen via de post aan de scholen gestuurd, met een op de doos geplakte brief aan de contactpersoon. De dozen bevatten:

- Testboekjes op naam en nummer
- Vragenlijst voor de leerkracht van elke aangemelde groep 8
- Retoursticker
- Per klas een mutatieformulier om de aanwezigheid en eventueel additionele informatie over leerlingen te noteren.

#### 4.3.2 Verloop van een gemiddelde afnamedag

De regie op de afnamedag lag bij de testleider, die zorgde voor een goed verloop van de peilingstaken en een goede communicatie met de school. Na aankomst op de school zocht de testleider contact met de contactpersoon. De testleider vroeg dan naar de locatie van de materialendoos en (eventueel) naar specifieke achtergrondinformatie over leerlingen die nog niet was opgevraagd of niet eenduidig was ontvangen (bijvoorbeeld het (voorlopig) schooladvies wat in sommige gevallen bij aanmelding nog niet was vastgesteld). Deze informatie noteerde de testleider op de in de doos aanwezige mutatieformulier, met daarin per leerling een aantal kolommen over:

- ontbreken ouderlijke toestemming (indien nog niet bekend)
- leerlinggewicht (0, 0.3 en 1.2, indien nog niet doorgegeven)
- schooladvies vo/uitstroomprofiel (voorgedefinieerde categorieën, indien nog niet aangeleverd)
- eventuele afwezigheid + reden
- Leerlingen uit groep 7<sup>19</sup>

Na korte afstemming met de groepsleerkracht over de afname, startte de afname. Alle afname verliepen per klas/groep in principe via hetzelfde patroon. Het protocol is uitgebreid weergegeven in het handboek voor testleiders, maar schematisch gezien verliep de afname zoals omschreven in de onderstaande drie PowerPoint dia's die de testleiders gebruikten om de leerlingen in de klas voor te bereiden en tijdens de afname te begeleiden.



#### **Inleiding**

#### **Toets (maximaal 60 minuten):**

- Kennisvragen en
- Vragen naar mening (wat vind jij) en vaardigheden (wat kan je al)

#### **PAUZE**

#### **Vragenlijst (15-20 minuten):**

- Aan welke activiteiten doe je mee / heb je meegedaan
- Informatie over jezelf

---

<sup>19</sup> Dit om te voorkomen dat er niet traceerbare leerlingen uit groep 7 zouden deelnemen. Hoewel duidelijk aan de scholen was gecommuniceerd dat deelname enkel voor leerlingen van groep 8 was, waren er toch zeven scholen die graag hun groep 7 leerlingen in de combinatieklas wilden laten deelnemen. Op voorhand waren de scholen gevraagd te communiceren welke leerlingen het betrof, maar dit is op de afnamedag nogmaals gecontroleerd.



#### De Test

Er zijn 3 soorten vragen:

Kennisvragen - kleur het juiste antwoord in

Mening vragen - kleur het vakje in dat voor jou van toepassing is

Vaardigheden - kleur het vakje in dat voor jou van toepassing is

Gebruik een normaal grijs potlood

Kleur maar één vakje in per vraag

Je hebt maximaal 60 minuten



#### De Vragenlijst

Belangrijk: er zijn geen goede of foute antwoorden

Gebruik een normaal grijs potlood

Bij de meeste vragen moet je één vakje per vraag invullen.

Bij vraag 4 en 5 mag je meerdere vakjes invullen

Je hebt 20 minuten

Na afloop verzamelde de testleider alle boekjes en de ingevulde leerkrachtvragenlijsten en droeg zorg voor retourzending van alle materialen (direct naar Cito).

## Hoofdstuk 5. Burgerschapscompetenties meten

### 5.1 Inhoud Domeinbeschrijving

Met de schriftelijke toetsen bij deze peiling zijn er drie verschillende componenten gemeten: kennis, vaardigheid en attitude. Deze drie componenten zijn met twee typen opgaven gemeten, te weten gesloten opgaven met dichotome scores en Likertschaal opgaven met polytome scores<sup>20</sup>. Bij alle kennisopgaven is met dichotome scores gewerkt en bij alle attitude-opgaven met polytome scores. Bij vaardigheid zijn zowel polytome als dichotome opgaven gebruikt.

Er is ook een verdere opdeling van de opgaven beschikbaar op basis van de bron van de opgaven en op basis van de inhoud. De meeste opgaven zijn in eerdere afnames gebruikt, zoals de 24 opgaven uit PPON van 2009 (zie voor meer details paragraaf 4.1.1 en 4.1.4). Van alle opgaven is de bron bekend. Ook is van iedere opgave bekend bij welk subdomein deze behoort, en binnen deze subdomeinen is zelfs een verdere inhoudelijke indeling mogelijk. Merk op dat deze indelingen niet bedoeld zijn om aparte schalen van te maken, maar om er zeker van te zijn dat de inhoudelijke dekking op orde is. De opdeling van de type opgaven op inhoudsdomeinen is gegeven in Bijlage 5.1.

### 5.2 Afname

De opgaven voor deze toetsen zijn opgenomen in een achttal toetsboekjes. Ieder toetsboekje bevatte 52 opgaven, waarbij ieder item in twee verschillende toetsboekjes opgenomen is. Dit is in een design gedaan waarbij ieder toetsboekje overlap had met ieder ander toetsboekje.

Tabel 5.2: aantal opgaven per boekje, in overlap met een ander boekje.

	Bk 1	Bk 2	Bk 3	Bk 4	Bk 5	Bk 6	Bk 7	Bk 8	Totaal
Bk 1	.	8	8	8	4	12	4	8	52
Bk 2	8	.	8	8	8	4	4	12	52
Bk 3	8	8	.	12	8	4	8	4	52
Bk 4	8	8	12	.	8	8	4	4	52
Bk 5	4	8	8	8	.	8	12	4	52
Bk 6	12	4	4	8	8	.	8	8	52
Bk 7	4	4	8	4	12	8	.	12	52
Bk 8	8	12	4	4	4	8	12	.	52
Totaal	52	52	52	52	52	52	52	52	.

<sup>20</sup> De gesloten opgaven met dichotome scores worden gescoord met 0, 1; de Likertschaal opgaven met polytome scores worden gescoord met 0, 1, 2, 3.

In Tabel 5.2 is te zien dat ieder toetsboekje minstens 4 items overlap heeft met een ander boekje (dit geldt voor 9 combinaties van boekjes)<sup>21</sup> en maximaal 12 items overlap (voor 5 combinaties van boekjes). Bij de meeste combinaties van boekjes (14 gevallen) hebben de twee boekjes 8 items overlap.

Het aantal kandidaten dat een boekje gemaakt heeft varieert van 213 tot en met 329, met een totaal van 2294 observaties over alle boekjes heen (gemiddeld bijna 287 kandidaten per boekje). Deze 2294 leerlingen zijn afkomstig van 94 verschillende scholen (gemiddeld tussen de 24 en 25 leerlingen per school). 2237 leerlingen zaten in groep 8 en 57 leerlingen in groep 7 ten tijde van de afname.<sup>22</sup> De aantallen leerlingen per boekje zijn gegeven in Tabel 5.3. Merk op dat deze aantallen de ruwe aantallen zijn, zonder dat er gekeken is naar kandidaten die mogelijk veel ontbrekende waarden hebben. In de volgende paragraaf gaan we verder in op de verwerking van de ontbrekende waarnemingen.

Tabel 5.3: aantallen kandidaten (observaties) per boekje

Boekje	bk 1	bk 2	bk 3	bk 4	bk 5	bk 6	bk 7	bk 8	Totaal
N obs.	309	278	329	271	298	213	289	307	2294

Doordat iedere combinatie van boekjes voorkomt, en ieder item in twee boekjes voorkomt is ook bekend dat het laagst aantal observaties per item (zonder rekening te houden met ontbrekende waarden) gelijk is aan 484 (8 opgaven die zowel in boekje 4 als in boekje 6 zitten). Het hoogst aantal is 638, bij 8 opgaven die zowel in boekje 1 als in boekje 3 zitten.

Er zijn niet direct analyses gedaan op de ruwe data. Ten eerste bleek uit de toets- en itemanalyses dat voor een aantal opgaven aanpassingen nodig waren. Vier Likert-opgaven die de component attitude meten, bleken in vergelijking met de andere attitude-items contra-indicatief te zijn. Daar waar bij het merendeel van de opgaven een hogere itemscore een positieve attitude aangeeft, was dat bij de vier attitude-items<sup>23</sup> 1205, 1216, 1221 en 1284 niet het geval. De scores van deze vier items zijn dus aangepast. Ten tweede is het interpreteren van ontbrekende waarden in het geval van Likert-items een probleem. Hoe dat is aangepakt is beschreven in de volgende paragraaf.

<sup>21</sup> Merk op: ieder item komt twee keer in Tabel 5.2 voor

<sup>22</sup> Op het moment van de schaling was de achtergrond van de leerling nog niet gekoppeld, waardoor de groep 7-leerlingen zijn meegerekend. Aangezien het aantal groep-7-leerlingen een dermate kleine percentage van de totale onderzoeksgroep betreft, heeft het meerekenen van deze leerlingen geen gevolgen voor de schaling en de verkregen itemparameters.

<sup>23</sup> De gemiddelde scores op de items, de lage of zelfs negatieve Rit- en Rir-waarden, en andere statistieken van de vier attitude-items 1205, 1216, 1221 en 1284 lieten zien dat het hier om contra-indicatieve items ging.

### 5.3 Ontbrekende waarden

In het geval van ontbrekende opgaven hangt het af van het type item en type score hoe er met ontbrekende waarden is omgegaan. Bij de dichotoom gescoorde gesloten opgaven is de verwerking anders dan bij de polytoom gescoorde Likert opgaven.

#### 5.3.1 Ontbrekende waarden bij dichotoom gescoorde gesloten opgaven

Bij gesloten opgaven is de conventie dat een niet-gegeven antwoord gelijk staat aan een fout antwoord. De kandidaat heeft niet laten zien dat hij of zij een goed antwoord kan geven op de vraag. Het ontbreken van een goed antwoord bij een vraag krijgt de score 0. Het doet er dan niet toe of het goede antwoord ontbreekt omdat een fout antwoord gegeven is, of dat het antwoord overgeslagen is. Hier is de imputatie voor een overgeslagen opgave dus simpel.

Voor wat betreft het ontbreken van reeksen van opgaven geldt een andere procedure. Als een reeks van opgaven achter elkaar overgeslagen is, kan de reden voor het overslaan anders zijn dan de moeilijkheid van een individuele opgave. Het kan zijn dat een leerling een hele pagina gemist of overgeslagen heeft, dusdanig gedemotiveerd was dat de leerling de opgaven niet meer bekeek, of iets dergelijks. Dit ligt dan wel aan de leerling, en niet aan de individuele opgave. Als we kenmerken van opgaven willen beschrijven gebruiken we leerlingen met een reeks ontbrekende waarden niet, die houden we buiten de analyse. Wanneer we de populatie willen beschrijven zitten deze leerlingen weer wel in de analyses.

In het geval van de analyses bij de dichotome opgaven zijn leerlingen met een reeks van vijf of meer opeenvolgende ontbrekende antwoorden weggelaten uit de analyses om de kenmerken van de (schalen met) gesloten opgaven te bepalen. Dat betreft 19 records, wat minder dan 1% van het totale aantal (originele) records is<sup>24</sup>.

#### 5.3.2 Ontbrekende waarden bij polytoom gescoorde Likert opgaven

Wat betreft de Likert-opgaven is een aanname zoals bij de gesloten opgaven (i.e., het fout rekenen van een ontbrekend antwoord) niet mogelijk. We kunnen niet aannemen dat het ontbreken van een oordeel het meest negatieve, een van de twee middelste opties of het meest positieve oordeel moet betekenen. Het is overigens niet zo dat er specifieke opgaven zijn die veel zijn overgeslagen door leerlingen. Twee opgaven zijn door negen leerlingen overgeslagen (zie Tabel 5.4). Dat betekent dat bij alle Likert-opgaven meer dan 98% van de kandidaten de opgave beantwoord heeft. Bij meer dan de helft van de opgaven heeft meer dan 99,5% van de leerlingen een antwoord gegeven.

---

<sup>24</sup> Gemiddeld ontbraken er ruim 11 opgaven bij deze kandidaten, wat betekent dat bij deze kandidaten ruim 1 op de 3 gesloten opgaven ontbrak.

Tabel 5.4: Aantallen Likert-opgaven met specifieke aantallen ontbrekende waarden per opgave

Aantal personen dat item overslaat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totaal
Aantal items:	13	20	21	8	9	5	4	2	0	2	84
<i>Aantal Attitude items</i>	9	16	18	6	8	3	3	0	0	1	64
<i>Aantal Vaardigheidsitems</i>	4	4	3	2	1	2	1	2	0	1	20

Tabel 5.4 laat dus zien dat het aantal overgeslagen responsen per opgave meevalt, maar als we kijken naar het aantal personen dat minstens één opgave overgeslagen heeft dan zien we dat dit ongeveer 1 op de 15 leerlingen is. Het niet meenemen van de gegevens van deze leerlingen zou zonde zijn.

Er is een aantal mogelijkheden overwogen om met ontbrekende waarden om te gaan bij Likert-opgaven. Dit betrof onder andere diverse vormen van imputatie van de ontbrekende waarden. Uiteindelijk is ervoor gekozen om binnen een IRT-techniek de overgeslagen responses te behandelen als niet-aangeboden opgaven, en de berekeningen uit te voeren met de gegevens die we wel hebben<sup>25</sup>. Dat houdt in dat voor de 153 kandidaten die één of meerdere Likert-opgaven overgeslagen hebben, de aanname geldt dat ze een andere verzameling opgaven hebben gekregen. Naast de 8 reguliere toetsboekjes zonder enige ontbrekende (polytome) opgave, zijn er (virtueel) 110 extra boekjes aangemaakt. Bij boekje<sup>26</sup> 9 tot en met 105 zijn er maximaal vier ontbrekende opgaven per boekje. In veruit de meeste gevallen –bij 103 van de 153 leerlingen, verspreid over 69 verschillende boekjes– is dat een boekje dat uit slechts een item minder bestaat dan het originele boekje. Bij boekje 106 tot en met 112 ontbreken vijf, zes of zeven opgaven, en bij boekje 113 tot en met 118 is dat tien of meer. Bij die laatste reeks boekjes (113-118) ontbreekt 48% tot 100% van de opgaven, en is de meting van de leerlingen beperkt of zelfs afwezig. De impact van deze boekjes op de meting bij de polytome items is uiteraard beperkt (bij veel ontbrekende opgaven) tot afwezig (bij boekje 118 waarbij 100% ontbreekt)<sup>27,28</sup>. Een optie is om de leerlingen met zeer veel ontbrekende waarden uit de analyses te verwijderen, maar daar is niet voor gekozen. In tegenstelling tot bij de dichotome opgaven hebben ontbrekende opgaven geen directe impact op de meting. Deze leerlingen geven alleen minder informatie over de opgaven.

<sup>25</sup> Dat is in het geval van imputaties overigens niet anders. Ook daar wordt de imputatie bepaald met behulp van de gegevens over de items en leerlingen die er wel zijn, net zoals bij de in dit onderzoek uitgevoerde methode.

<sup>26</sup> Een boekje is een unieke verzameling opgaven die door een groep leerlingen gemaakt

<sup>27</sup> Twee van de leerlingen – beiden met origineel boekje 5, maar wel afkomstig van verschillende scholen – hadden alle Likert-opgaven overgeslagen. Deze leerlingen komen in het laatste boekje (118), maar dat is in principe een leeg toetsboekje aangezien die geen informatie over de items bevat.

<sup>28</sup> Deze informatie is niet strijdig met de gegevens uit Tabel 5.4. Er zijn uiteraard leerlingen die geen enkele opgave hebben beantwoord, maar zij hebben een specifiek toetsboekje (boekje 5) gemaakt. De opgaven uit Tabel 5.4 waar geen enkel antwoord bij ontbrak, waren in andere toetsboekjes (dus niet boekje 5) opgenomen.



Van de 110, extra aangemaakte, virtuele boekjes met ontbrekende opgaven zijn er 83 boekjes die door een enkele leerling gemaakt zijn. Het hoogst aantal leerlingen in een boekje met lokaal ontbrekende waarden is 5, het gemiddeld aantal is 1,4 leerlingen. Bij de analyses zijn de ontbrekende waarden bij polytome opgaven niet meegenomen, waardoor imputatie niet nodig is.

### 5.3.3 Impact op de analyses

Door de keuzes die gemaakt zijn bij de verwerking van de scores is er een verschil tussen de analyses met de dichotome scores en de analyses met de polytome scores. In het geval van de dichotome analyses zijn leerlingen niet meegenomen in de analyses van de opgaven (leerlingen met een aaneengesloten reeks van 5 of meer ontbrekende antwoorden), terwijl leerlingen met ontbrekende antwoorden bij de polytome analyses in verschillende (virtuele) boekjes terecht zijn gekomen.

Tabel 5.5: Aantallen (N) en percentages (%) in de verschillende boekjes (bk) bij de analyses

Boekje	bk 1	bk 2	bk 3	bk 4	bk 5	bk 6	bk 7	bk 8	Totaal
In data	309	278	329	271	298	213	289	307	2294
N in analyses gesloten opgaven	308	278	327	268	294	211	288	301	2275
N uit analyses	1	0	2	3	4	2	1	6	19
<i>% uit analyses</i>	<i>0,3%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,6%</i>	<i>1,1%</i>	<i>1,3%</i>	<i>0,9%</i>	<i>0,3%</i>	<i>2,0%</i>	<i>0,8%</i>
N in reguliere Likert boekjes	286	260	310	259	262	193	277	294	2141
N in nieuwe Likert boekjes <sup>29</sup>	23	18	19	12	36	20	12	13	153
<i>% in nieuwe Likert boekjes</i>	<i>7,4%</i>	<i>6,5%</i>	<i>5,8%</i>	<i>4,4%</i>	<i>12,1%</i>	<i>9,4%</i>	<i>4,2%</i>	<i>4,2%</i>	<i>6,7%</i>
N in reguliere boekjes in beide	285	260	309	256	260	192	276	289	2127
<i>% in reguliere boekjes in beide</i>	<i>92,2%</i>	<i>93,5%</i>	<i>93,9%</i>	<i>94,5%</i>	<i>87,2%</i>	<i>90,1%</i>	<i>95,5%</i>	<i>94,1%</i>	<i>92,7%</i>
N uit of niet regulier in beide	0	0	1	0	2	1	0	1	5
<i>% uit of niet regulier in beide</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,3%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,7%</i>	<i>0,5%</i>	<i>0,0%</i>	<i>0,3%</i>	<i>0,2%</i>

Een overzicht van wat dit per boekje voor impact heeft bij de analyses voor de gesloten opgaven, en de boekjes bij de Likert opgaven is weergegeven in Tabel 5.5. De eerste regel ("in data") is gelijk aan Tabel 5.3. Ook is aangegeven voor hoeveel leerlingen er niets veranderd (geen Likert opgaven ontbreken, en geen of weinig gesloten opgaven): dat zijn de leerlingen die in beide analyses in de

<sup>29</sup> Hierbij worden de 2 leerlingen waarvoor alle Likert opgaven ontbraken, toegewezen aan een nieuw boekje

reguliere boekjes blijven. Daarnaast is aangegeven bij hoeveel leerlingen zowel dichotoom als polytoom ontbrekende waarden tot aanpassingen leidden. Dat betrof in totaal slecht 5 leerlingen.

#### 5.4 Toets- en Item-analyses

Toets- en item-analyses (TIAs) zijn uitgevoerd per toetsboekje: voor groepen leerlingen die allen dezelfde verzameling opgaven hebben gedaan. Door de aanpak van de ontbrekende waarden kunnen we hier spreken over drie verzamelingen van gezamenlijke opgaven. Bij de gesloten opgaven betreft dat de aantallen zoals in Tabel 5.5 gegeven per boekje voor in de regel “N in analyses gesloten opgaven”. Voor de Likert-opgaven betreft dat de aantallen in de regel “N in reguliere Likert boekjes”. Het grootste aantal leerlingen in een niet-regulier Likert boekje is 5, met gemiddeld tussen de 1 en 2 leerlingen per boekje. Daarvoor is het niet zinvol om aparte TIAs uit te voeren. Als we de TIAs voor de opgaven samen nemen dan betreft dat de aantallen zoals gegeven in “N in reguliere boekjes in beide”.

De resultaten per toets zijn gegeven in Tabel 5.6. Hierin zijn de acht reguliere boekjes (BK) 1 tot en met 8 opgenomen. De aantallen items zijn gegeven voor de boekjes met alle items (A), alleen de gesloten items (D) en alleen de Likert items (P). De bijbehorende observaties (aantallen leerlingen) zijn ook voor de reguliere boekjes gegeven. De aantallen komen overeen met die gegeven zijn in Tabel 5.5. Van de scoreverdeling zijn voor de A, D en P de gemiddelde en de standaardafwijking gegeven, en tot slot is voor de verschillende sets van items (de ondergrens van) de betrouwbaarheid (alpha) gegeven.

Tabel 5.6: klassieke toets-kenmerken van de reguliere boekjes voor alle items (A), de gesloten items (D) en de Likert items (P) voor de leerlingen die binnen deze reguliere boekjes passen.

BK	Aantal			Score											
	items			observaties			Gemiddelde			Standaardafwijking			Alpha		
	A	D	P	A	D	P	A	D	P	A	D	P	A	D	P
1	52	29	23	285	308	286	66,5	21,1	45,3	9,0	3,9	7,3	,80	,70	,80
2	52	32	20	260	278	260	61,9	20,6	41,2	7,0	4,2	5,7	,69	,67	,73
3	52	32	20	309	327	310	60,9	23,8	37,1	8,1	4,2	6,0	,77	,73	,73
4	52	31	21	256	268	259	64,9	22,8	42,0	7,6	3,8	5,9	,75	,67	,75
5	52	33	19	260	294	262	63,6	23,3	40,0	7,7	4,0	5,7	,77	,65	,77
6	52	29	23	192	211	193	67,1	20,8	46,2	7,6	3,5	6,4	,72	,61	,73
7	52	31	21	276	288	277	63,7	21,2	42,4	8,0	3,7	6,4	,76	,61	,77
8	52	31	21	289	301	294	65,7	22,3	43,4	8,3	3,9	6,4	,80	,67	,80

Bij de items vinden we een drietal items met negatieve item-test-correlatie (Rit). Dat betreft de items 1104\_G2K, 1108\_G2K en 1239\_G4K. Bij dit laatste item is de Rit-waarde het laagst in één van de boekjes en dit heeft ook een lage Rit-waarde in het andere boekje waar het item in voorkomt. Verder is het ook het enige item met een gemiddelde negatieve Rit-waarde, en heeft het item ook de laagste p-waarde van alle items (.23). Daarnaast is item 1239\_G4K ook inhoudelijk gezien problematisch, aangezien het over Max Havelaar koffie gaat. Max Havelaar koffie is al jaren uit de handel, dergelijke koffie staat nu bekend als Fairtrade koffie. Kinderen kunnen dus in de war raken van het item of het door de achterhaalde inhoud mogelijk niet kunnen beantwoorden, vandaar dat het item is verwijderd. Bij de items 1104\_G2K en 1108\_G2K werden er, naast de negatieve Rit-waarde voor één boekje, geen opvallende resultaten gevonden; deze items zijn dus gewoon meegenomen in verdere analyses.

Bij het evalueren van de p-waarden kunnen we zowel de aantallen als de p-waarden vergelijken in het geval we A-boekjes afzetten tegenover de boekjes D en P. De A-boekjes zijn de 8 reguliere die de leerlingen bevatten die geen reeksen ontbrekende gesloten opgaven hebben, en waarbij alle Likert-opgaven beantwoord zijn. De D-boekjes zijn de reguliere boekjes die de leerlingen bevatten die geen reeksen ontbrekende gesloten opgaven hebben, ongeacht of ze Likert-items overgeslagen hebben. De P-boekjes zijn alle boekjes die ontstaan als we de overgeslagen Likert-opgaven niet meenemen, en een apart boekje maken als er een opgave ontbreekt. De A-boekjes leveren de laagste aantallen observaties op per item omdat daar alleen de leerlingen zitten zonder ontbrekende waarden (of zeer weinig gesloten ontbrekende items). Het gemiddeld aantal observaties dat er meer is in de D boekjes ligt tussen de 37 en 38. Dat geldt ook voor de P boekjes. Gemiddeld zijn de p-waarden van de D en P-boekjes gebaseerd op 7% meer observaties. Als we de p-waarden uit de A-boekjes afzetten tegenover die uit de D- en P-boekjes, blijkt dat de p-waarden amper verschillen. Bij de dichotome items zijn de verschillen tussen de A-boekjes en de D-boekjes miniem (gemiddeld verschil: -,002, met gevonden verschillen tussen -,015 en ,010). Voor de Likert-items waren de verschillen vergelijkbaar (gemiddeld verschil: -,001, met gevonden verschillen tussen -,007 en ,010).

Het nut van deze exercitie is te onderzoeken of de verschillen in de resultaten tussen de wat ingewikkelder designs (D en P) vergelijkbaar zijn met die in de 8 reguliere boekjes waarbij de leerlingen zitten die (vrijwel) alle opgaven gemaakt hebben (A). Dit blijkt het geval. Van dit resultaat is gebruik gemaakt om een aantal analyses die alleen op de 8 boekjes waren gebaseerd te generaliseren naar alle boekjes, zoals bij de factoranalyses. Deze resultaten zijn echter wel ook onderbouwd door ondersteunende analyses waarbij de D- en P-boekjes gebruikt zijn.

## 5.5 Clustering opgaven

### 5.5.1 Principale componenten analyse

Voor de schaling plaatsvond is er een principale componentenanalyse (PCA) uitgevoerd, om te onderzoeken of bepaalde typen opgaven samen clusteren (i.e., gesloten versus Likert-items, en soort item). Dat is gedaan per boekje bij de leerlingen die zowel bij de gesloten als de Likertschaal-opgaven in boekje 1 tot en met 8 zaten (i.e., de leerlingen die geen ontbrekende waarden op de Likert-items hadden, en waarbij geen sprake was van aaneengesloten reeksen ontbrekende waarden op de gesloten items). Dat betreft 93% van de leerlingen, maar de eerder genoemde resultaten lijken aan te geven dat de impact van de selectie beperkt is. Er is een principale componenten analyse uitgevoerd, met de maximum likelihood extractie op de correlatiematrix, met gebruik van rotatie. Er is om inhoudelijke redenen gewerkt met een maximum van 4 factoren.

Bij de resultaten van de PCA kijken we vooral hoe de typen opgaven verdeeld zijn, waarbij we de volgende vier typen onderscheiden (wat wordt gemeten – hoe wordt gemeten):

- Kennis (allen gesloten meerkeuze opgaven)
- Vaardigheid (gesloten meerkeuze opgaven)
- Vaardigheid (Likert items)
- Attitude (allen Likert items)

In Tabel 5.7 is weergegeven hoe dit type verdeeld is in de gehele meting, en hoe dit per boekje verdeeld is. Daarbij is ook geaggregeerd gekeken (wat wordt er gemeten en hoe), waarbij er bij Kennis en Attitude geen aggregatie is aangezien daarbinnen slechts een itemtype voor komt.

Een van de belangrijkste vragen waar de PCA een antwoord op moet geven is of de gesloten items en Likert-items die de competentiecomponent Vaardigheid meten samen op een schaal passen zodat we een vaardigheidsschaal hebben bestaand uit twee typen opgaven. Bij de analyses komt naar voren dat deze twee typen opgaven beiden amper hoog laden op dezelfde component; de Likert-opgaven laden met name hoog op de eerste component (met Likert-items die Attitude meten) en de gesloten opgaven laden met name hoog op de tweede component (samen met andere gesloten opgaven die kennis meten). Wanneer de opgaven op een tweede of derde component laden, dan laden ze nog steeds zelden samen hoog op die component. Op basis van de psychometrische analyses is het dus verstandig de twee typen vaardigheidsopgaven niet samen te schalen.

Tabel 5.7: verdeling van de typen opgaven

<b>Wat</b>	<b>Hoe</b>	<b>Totaal</b>	<b>Bk 1</b>	<b>Bk 2</b>	<b>Bk 3</b>	<b>Bk 4</b>	<b>Bk 5</b>	<b>Bk 6</b>	<b>Bk 7</b>	<b>Bk 8</b>
Kennis	<b>Gesloten</b>	80	20	20	20	20	20	20	20	20
Vaardigheid	<b>Gesloten</b>	44	9	12	12	11	13	9	11	11
Vaardigheid	<b>Likert</b>	20	8	4	3	6	2	8	4	5
Attitude	<b>Likert</b>	64	15	16	17	15	17	15	17	16
Kennis		80	20	20	20	20	20	20	20	20
Vaardigheid		64	17	16	15	17	15	17	15	16
Attitude		64	15	16	17	15	17	15	17	16
	<b>Gesloten</b>	124	29	32	32	31	33	29	31	31
	<b>Likert</b>	84	23	20	20	21	19	23	21	21

### 5.5.2 Clustering inhoudelijke concepten

Naast deze psychometrische redenen, zijn er inhoudelijke overwegingen om tot het besluit te komen dat we het beste kunnen werken met een viertal schalen.

De inhoud van de schalen is een reden om met afzonderlijke schalen te werken. De oorspronkelijke ordening van burgerschapscompetenties is ontleend aan het theoretisch kader van Ten Dam et al. (2011) en is ook gebruikt in de domeinbeschrijving (Visser, 2018) die beschrijft welke drie componenten (kennis, vaardigheid, attitude) van burgerschapscompetenties in het peilingsonderzoek aan bod komen. Hierbij is vooral het meten van vaardigheid een uitdaging in vragenlijstonderzoek. Burgerschapsvaardigheden weerspiegelen de mate waarin leerlingen over het vermogen beschikken om – als ze dat willen (vgl. attitude) – mee te doen in de samenleving. In navolging van Ten Dam et al. (2010) is een deel van vaardigheid geoperationaliseerd in de vorm van een eigen inschatting van de leerling wat hij of zij kan (*self-efficacy*). Self-efficacy is over het algemeen een belangrijke voorspeller voor de daadwerkelijke vaardigheden, intenties en gedrag (Eckstein et al, 2013; Pasek et al., 2008). We meten hier dus niet de werkelijke vaardigheid, maar een eigen inschatting (of verwachting) van hoe goed iemand iets kan (vgl. affectief-gedragsdomein in ICCS-studie; Schulz et al., 2016).

Een ander deel van vaardigheid is geoperationaliseerd als redeneren en toepassen van kennis in een bepaalde context, in de vorm van meerkeuzevragen (vgl. kennistoets en het cognitief domein in ICCS-studie; Daas & Mennes, 2018). Hier is voor gekozen omdat dit raakt aan delen van de domeinbeschrijving ‘vaardigheid’ (Visser, 2018; zie hiervoor ook Hoofdstuk 4.1.1), en dichter bij het

“kunnen” ligt dan enkel de verwachting hiervan.<sup>30</sup> De omschrijving en in mindere mate de operationalisatie van de kennis en vaardigheid (dichotoom) is overigens niet identiek. Waar de kennisopgaven gaan over weten (memoriseren) en begrijpen van democratische en sociale regels, gaan de vaardigheidsopgaven over het toepassen van de kennis in context. Voor redeneren en het toepassen van kennis is een zekere mate van vertrouwen in eigen kunnen nodig. In vragenlijstonderzoek is het kunnen gebruiken van burgerschapskennis in een concrete situatie eenvoudiger te meten dan het met succes verrichten van een handeling (zoals het uitleggen van een standpunt, of het daadwerkelijk rekening houden met iemand anders). Voor dit laatste deel is de leerlingen gevraagd in te schatten hoe goed ze daarin zijn.<sup>31</sup>

Uit de PCA en verdere psychometrische analyses blijkt dat de zelfinschatting van hoe goed iemand is in iets als discussiëren niet samenhangt met het kiezen van een beste antwoordalternatief in een toetsvorm over redeneren en toepassen van kennis (vgl. Ten Dam et al., 2010). De twee componenten van vaardigheid vertonen dus weinig samenhang: ze lijken beide iets anders te meten. Opgaven die de vaardigheid van het toepassen van kennis meten liggen dicht bij kennisopgaven (die meten wat de leerling weet/begrijpt) dan tegen de self-efficacy meting van vaardigheid. Vanwege de geringe samenhang tussen de twee vaardigheidscomponenten zullen deze in verdere analyses apart gebruikt worden.<sup>32</sup>

Gezien de samenhang van de dichotome vaardigheidsitems met de kennisitems, en de samenhang van de polytome vaardigheidsitems met de attitude-items, zou het mogelijk zijn om met twee schalen te werken (i.e., een schaal voor gesloten opgaven, en een voor Likert-opgaven). Echter, gezien het feit dat kennis, vaardigheid en attitude inhoudelijk gezien zeer verschillende concepten zijn, is het niet wenselijk om de dichotome vaardigheidsopgaven bij de kennisopgaven te voegen (zie hiervoor), en de self-efficacy vaardigheidsopgaven bij attitude-opgaven. Ter illustratie, zelf aangeven dat je een conflict kan oplossen zegt niet per definitie iets over de bereidheid tot het oplossen van een conflict. Waar het bij vaardigheid dus gaat om een eigen inschatting en niet om de ‘werkelijke’ vaardigheid, is dat bij de meting van attitude niet het geval. Attitude is een houding of opvatting van iemand, niet een zelf-inschatting van die houding. Uit eerder onderzoek weten we wel dat jongeren die de eigen burgerschapsvaardigheid relatief hoog inschatten ook een relatief positieve houding laten zien op burgerschap (Ten Dam et al., 2010).

---

<sup>30</sup> Bijvoorbeeld zaken als: “de leerling kan... historische gebeurtenissen en personen verbinden met de wereldgeschiedenis en met de actualiteit”, ...veel voorkomende trucs in reclame herkennen, ...kennis over de samenleving verbinden met zijn/haar eigen leven dat van zijn/haar ouders”.

<sup>31</sup> Deels liggen voor de keuze van vragenlijstonderzoek onder leerlingen ook pragmatische redenen aan ten grondslag. Voor een completer beeld van de vaardigheden, zouden observaties een welkome aanvulling kunnen zijn. Of, naast de zelfbeoordeling, ook informatie over de percepties van anderen nemen, zoals die van leeftijdsgenoten en leerkrachten (Ten Dam et al., 2011).

<sup>32</sup> Vanwege de beperkingen die het meten van ‘werkelijke’ vaardigheid met zich meebrengt, zou beargumenteerd kunnen worden dat in de interpretatie van burgerschapcompetenties vooral aan kennis en attitudes belang is gehecht.

## 5.6 Constructie van de schalen

### 5.6.1 IRT-analyse

Vanwege de inhoudelijke en psychometrische vierdeling van de opgaven, zijn vier losse schalen gedefinieerd. Per burgerschapscomponent zijn de resultaten van leerlingen echter niet direct met elkaar te vergelijken, aangezien leerlingen verschillende toetsversies, en dus verschillende items hebben gemaakt. Item Response Theorie (IRT; zie onder andere Hambleton, Swaminathan & Rogers, 1991) is gebruikt om de items en leerlingen voor een betreffende component (i.e., attitude, kennis, vaardigheid dichotoom, en vaardigheid polytoom) op één onderliggende meetschaal te plaatsen. IRT heeft een aantal voordelen ten opzichte van klassieke testtheorie, waaronder dat bij IRT (1) de positie van een leerling op de onderliggende meetschaal onafhankelijk is van de set items die hij of zij heeft gemaakt; (2) itemkenmerken zoals moeilijkheid en onderscheidend vermogen onafhankelijk zijn van de groep leerlingen die de items hebben gemaakt, dus de itemkenmerken van een item blijven hetzelfde ongeacht voor welke steekproef van personen deze berekend zijn; en (3) het mogelijk is om de passing van een IRT-model te onderzoeken, om zo te toetsen of de geobserveerde scores op een specifieke schaal kunnen worden verklaard door één onderliggend construct.

Het model wat we hier hebben gebruikt om de vier verschillende schalen te construeren is het One Parameter Logistic Model (OPLM; Verhelst & Glas, 1995)<sup>33</sup>. In dit model is de kans dat een bepaalde leerling een bepaald item goed beantwoordt, uitgedrukt als functie van de latente vaardigheid van de leerling enerzijds, en de moeilijkheid en het onderscheidende (discriminerende) vermogen van het item anderzijds. De item respons functie die hierbij hoort, is weergegeven met behulp van de volgende vergelijking:

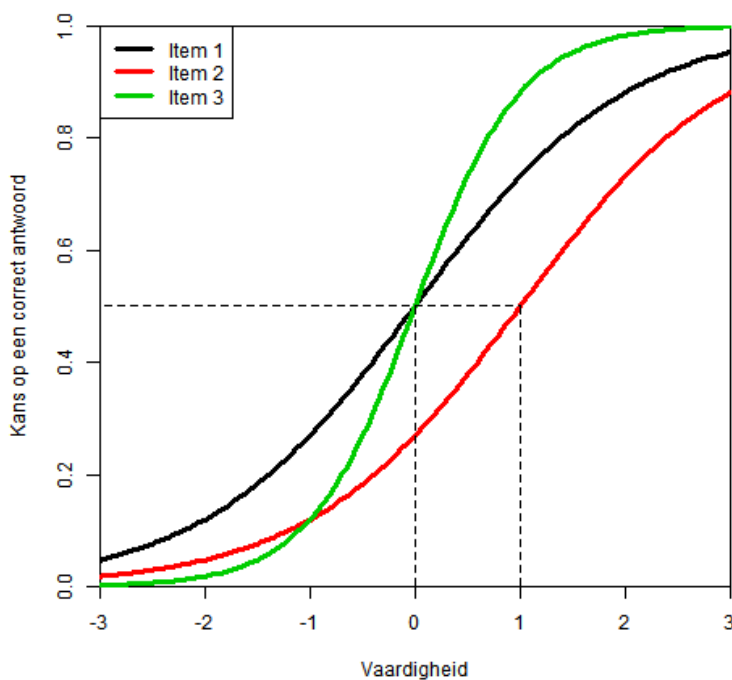
$$P(X_i = 1|\theta) = P_i(\theta) = \frac{\exp [a_i(\theta - b_i)]}{1 + \exp [a_i(\theta - b_i)]}$$

waarbij  $P_i(\vartheta)$  de kans is dat een willekeurig persoon met vaardigheid  $\vartheta$  item  $i$  correct beantwoordt. Het onderscheidend vermogen van item  $i$  is aangeduid met  $a_i$ , en de moeilijkheid met  $b_i$ . De moeilijkheid van een item beschrijven we als de vaardigheid die nodig is om een kans van 50 procent te hebben om het item correct te beantwoorden. Logischerwijs volgt hieruit dat voor het correct beantwoorden van een moeilijker item een hogere vaardigheid vereist is dan voor het juist beantwoorden van een makkelijker item. Het onderscheidend vermogen van een item geeft aan hoe goed het item onderscheid maakt tussen personen met verschillende vaardigheidsniveaus. Hoe hoger het onderscheidend vermogen van een item (i.e., hoe hoger de waarde van de discriminatieparameter van een item), hoe beter het dus discrimineert tussen personen. In Figuur 5.1 zijn drie verschillende itemresponscurven voor het OPLM weergegeven. In de grafiek is te zien dat item 2 moeilijker is dan items 1 en 3, er is dus meer vaardigheid voor nodig om de kans van 50

---

<sup>33</sup> Uit eerdere analyses, waarbij zowel het Rasch Model als het OPLM is geschat op de vier verschillende schalen, bleken in alle gevallen de OPLM-modellen (met de variërende a-parameters) beter te passen, vergeleken met de Rasch-schalen. De opgaven hebben ook gemiddeld meer dan 565 observaties, met minimaal 479 leerlingen die een opgaven gemaakt hebben, waardoor a-parameters ook redelijk stabiel te schatten zijn.

procent te bereiken om het item correct te beantwoorden, vergeleken met de andere twee items die even moeilijk zijn. Dit is te zien aan de locatie van de itemcurve op de vaardigheidsschaal, die hier is weergegeven met een stippellijn. Hoe verder naar rechts het item op de vaardigheidsschaal ligt, en dus hoe hoger de waarde van  $b_i$ , hoe moeilijker het item is. Verder is in Figuur 5.1 te zien dat de steilheid van de itemresponscurve voor item 3 afwijkt van die van items 1 en 2. Deze afwijking komt doordat item 3 een hoger onderscheidend vermogen heeft dan de andere twee items. Dit betekent dat waar de curve het steilste is (rond het punt waar de kans op een correct antwoord 50 procent is), het item beter discrimineert tussen personen van een verschillend vaardigheidsniveau, dan een item met een vergelijkbare moeilijkheid met een lager onderscheidend vermogen (zoals item 1). Dit komt omdat de kans op het correct beantwoorden van het item sneller toeneemt naarmate de vaardigheid hoger is. Bij item 1 neemt deze kans minder snel toe naarmate de vaardigheid stijgt, en dus discrimineert dit item in vergelijking met item 3 minder goed tussen personen op dat deel van de vaardigheidsschaal. In Figuur 5.1 is te zien dat alle itemresponscurven een stijgende lijn laten zien, wat betekent dat het onderscheidend vermogen voor alle deze items positief is. Dit betekent dat hoe groter de vaardigheid, hoe groter de kans om het item correct te beantwoorden.



Figuur 5.1: Drie itemresponscurven voor het OPLM

Naast inhoudelijke redenen, is het onderscheidend vermogen van een opgave vaak een van de redenen om een opgave wel of niet uit een schaal te verwijderen. Eventuele items met een negatief onderscheidend vermogen zijn uit te sluiten van analyses, aangezien dit aangeeft dat een item vaker correct is gemaakt door personen met een lage vaardigheid dan door personen met een hoge vaardigheid, wat in strijd is met de te gebruiken IRT-modellen. Daar waar men in andere situaties



vaak schalen wil optimaliseren, bijvoorbeeld door opgaven die niet sterk onderscheid maken tussen hoog- en laagvaardige leerlingen te verwijderen, is dat iets minder het geval bij peilingen. Bij een peiling willen we ook meer over de opgaven zelf weten, wat betekent dat we het ook interessant vinden als er relatief weinig onderscheid is bij bepaalde opgaven. Alleen als een opgave zoals gezegd negatief samenhangt met het gemeten construct<sup>34,35</sup> of als er inhoudelijke redenen zijn om een opgave niet mee te nemen, zou een item echt verwijderd moeten worden.

Kenmerkend voor het OPLM is dat de discriminatieparameters van de items niet, net als de moeilijkheidsparameters, geschat worden, maar *a-priori* als constanten worden ingevoerd. Door deze keuze kan de (gewogen) ruwe score van een leerling op de betreffende schaal direct uit de data berekend worden, zodat we de itemparameters kunnen schatten met *conditional maximum likelihood* (CML). In de analyses voor deze peiling is dat een belangrijk voordeel, omdat CML-schatting van itemparameters niet gepaard gaat met assumpties over de vaardigheidsverdeling in de populatie, over de wijze van steekproeftrekking, of over de toewijzing van toetsvarianten in een incompleet design (Eggen, 2004).

Voor het construeren van de vier verschillende schalen hebben we het computerprogramma OPLM (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995) gebruikt. Dit programma voert tevens een aantal statistische toetsen uit op grond waarvan we kunnen bepalen of het OPLM-model voor een betreffende schaal een adequate beschrijving geeft van de data. Belangrijk zijn de zogenaamde itemgeoriënteerde *S*-toets en de overall *R1c*-toets. De *S*-toets is gebaseerd op de verschillen tussen de geobserveerde en verwachte proporties antwoorden in homogene scoregroepen. Als de *p*-waarden (overschrijdingskansen) voor de *S*-toetsen uniform verdeeld zijn in het interval [0,1] concluderen we dat het model past (Verhelst, Glas & Verstralen, 1995). De *R1c*-toets voor het gehele model heeft dezelfde onderliggende rationale als de *S*-toets. Bij voldoende observaties is de waarde van de *R1c*-toets echter zeer gevoelig voor afwijkingen van het model. Als de bijdrage van een item aan de *R1c*-statistic zeer hoog is (exacte hoogte afhankelijk van het aantal waarnemingen bij een item) is dat vaak een indicatie van *Differential Item Functioning* (DIF).

Vanwege de resultaten van de principale componenten analyse, en inhoudelijke redenen, hebben we er, zoals eerder genoemd, voor gekozen om vier verschillende schalen te construeren. We hebben per schaal een OPLM-model geschat op de betreffende set items. Leerlingen met vijf of meer ontbrekende antwoorden op een rij nemen we niet mee bij het construeren van de schalen. Bij de componenten attitude en vaardigheid met polytome items is de passing van de twee schalen (zeer) goed te noemen. Bij de dichotome schaal voor vaardigheid is de passing ook goed. Bij Kennis is de

---

<sup>34</sup> Hoe hoger de vaardigheid, hoe lager de kans op een goed antwoord; levert een negatieve schatting van de *a*-parameter op, en toont een dalende "geobserveerde" item(stap)-response-functie.

<sup>35</sup> Ook bij items met een wisselend onderscheidend vermogen (bijvoorbeeld: bij lage vaardigheid geen beheersing, bij gemiddelde vaardigheid een hogere kans op een goed antwoord, en bij een hoge vaardigheid juist weer een zeer lage kans op een goed antwoord) is het te overwegen de opgave te verwijderen. In dat geval is het zinvol de itemresponsecurve van een item te inspecteren.

passing in eerste instantie iets minder goed; daarom zijn er twee items verwijderd van de schaal. De passing van de modellen beschrijven we hieronder in meer detail.

### ***Aantal items per schaal***

Voor ieder van de vier verschillende burgerschapscomponenten hebben we een aparte meetschaal geconstrueerd, door het OPLM-model op de betreffende set van items te schatten. Voor de component Kennis bevatte de geconstrueerde meetschaal in eerste instantie 80 gesloten opgaven. Twee items zijn naar aanleiding van eerdere analyses verwijderd; vanwege inhoudelijke redenen en het feit dat de items een negatief onderscheidend vermogen hadden<sup>36</sup>. De twee verwijderde items zijn beiden ankeropgaven, waardoor er nog 22 ankeropgaven zijn. Dit laatste is met name van belang voor de trendanalyse (zie daarvoor paragraaf 7.3). Voor de drie andere componenten bleek uit eerdere analyses dat het niet nodig was om items te verwijderen, alle items van een betreffende component zijn dus gebruikt voor het construeren van de bijbehorende meetschaal. Voor de component Vaardigheid met dichotome opgaven bestaat de uiteindelijke schaal uit 44 gesloten opgaven; de schaal voor de component Vaardigheid met polytome opgaven bestaat uit 20 Likert-opgaven; en de attitudeschaal bestaat uit 64 Likert-opgaven. Merk op dat bij de Likert-opgaven de maximumscore van elk item gelijk is aan 3. Bij de schaal voor Vaardigheid met polytome opgaven zijn er daarom 60 scorepunten te verdelen, bij de attitudeschaal is dit aantal gelijk aan 192 scorepunten.

### ***Passing van de modellen***

Uit de resultaten voor de vier schalen blijkt dat in alle gevallen de overschrijdingskansen van de *S*-toetsen uniform verdeeld zijn. Op basis van de *S*-toetsen kunnen we dus concluderen dat de verschillende modellen passen, de waardes ter indicatie van de passing van het gehele model zijn weergegeven in Tabel 5.8.

---

<sup>36</sup> De twee items die dalend en inhoudelijk minder goed zijn, zijn items 80 (1239\_G4K, oftewel het Max Havelaar-item; zie ook paragraaf 5.4) en 155 (1113\_G2K). Deze opgaven zijn verwijderd van de schaal. Bij item 188 (1103\_G2K) moest de *a*-parameter toch naar 6 voor een betere passing. Dit levert een voldoende goed passende schaal op.

Tabel 5.8: Waardes voor passing modellen

	R1c-waarde	df	p-waarde
Kennis	591,9	515	0,010
Vaardigheid (d)	372,7	266	<0,000
Vaardigheid (p)	617,2	363	<0,000
Attitude	2080,1	1313	<0,000

Noot: Vaardigheid (d) staat voor de schaal Vaardigheid met dichotome items, Vaardigheid (p) staat voor de schaal Vaardigheid met polytome items

Tabel 5.8 laat zien dat bij alle vier de schalen de *R1c*-toets significant is. Dit is te wijten aan het hoge aantal observaties, hierdoor is in het algemeen de *R1c*-toets snel significant. Echter is de verhouding tussen de *R1c*-waarde en het aantal vrijheidsgraden in alle gevallen acceptabel, we kunnen dus concluderen dat de vier geschatte modellen goed genoeg passen. Daarnaast laat een inspectie van de bijdrage van de individuele items van een specifieke meetschaal aan de bijbehorende *R1c*-waarde geen opvallende resultaten zien; er zijn dus geen slecht passende items meer te ontdekken.

#### ***Schattingen verdeling en individuele schaalwaarden***

Nu de passing van de modellen goed is, kan per component ook de vaardigheidsverdeling bepaald worden. We schatten de latente verdelingen van de vier verschillende componenten, en de individuele schaalwaarden (voor elke schaal één, dus in totaal vier individuele schaalwaarden per leerling); we gebruiken hiervoor de WML-schatter (Warm, 1989). De WML-schatter is een niet-lineaire transformatie van de score van een leerling op een betreffende schaal, die de moeilijkheid en het onderscheidend vermogen van de items van een schaal meeweegt (Kamphuis & Engelen, 1993). Merk op dat voor de schattingen van de latente verdeling en de individuele schaalwaarden de leerlingen met vijf of meer ontbrekende antwoorden op een rij ook meedoen. Leerlingen die geen enkel item van een betreffende schaal hebben gemaakt, blijven echter buiten het schatten van de latente verdeling en de individuele schaalwaarden.

In Tabel 5.9 zijn per schaal het gemiddelde en de standaardafwijking van de latente verdeling weergegeven. Deze resultaten laten zien dat over het algemeen leerlingen het beste presteren op de dichotome component vaardigheid, en juist het zwakste op de component attitude. Echter liggen de gemiddelden erg dicht bij elkaar, er zijn gemiddeld genomen dus geen grote verschillen in prestaties te zien tussen de schalen<sup>37</sup>. Naast het schatten van de vaardigheidsverdeling, is ook de individuele

<sup>37</sup> Merk op dat in het geval van de twee dichotome schalen blijkt dat als leerlingen met relatief veel ontbrekende waarden niet meegenomen worden in deze analyses, het gemiddelde iets hoger is, en de standaardafwijking iets kleiner is. Bij de polytome items zijn er geen leerlingen die enige opgaven gemaakt hebben die uitvallen. Er zijn alleen twee leerlingen die geen enkele Likert-opgave gemaakt hebben. Deze leerlingen worden voor het construeren van de schalen met Likert-items

schaalwaarde per leerling per component geschat. Voor de dichotome schalen is dit voor alle 2294 leerlingen in de dataset gedaan. Voor de polytome schalen Vaardigheid en Attitude zijn de waarden geschat voor respectievelijk 2287 en 2292 leerlingen; leerlingen die hier niet zijn meegenomen hadden geen enkel item van de betreffende schaal gemaakt. De betreffende schattingen per leerling zijn opgenomen in het databestand.

Tabel 5.9: Gemiddelde en standaardafwijking voor de latente verdeling, per component

	Gemiddelde	Standaardafwijking
Kennis	0,361	0,228
Vaardigheid (d)*	0,375	0,267
Vaardigheid (p)	0,337	0,268
Attitude	0,322	0,200

\* Vaardigheid (d) staat voor de schaal Vaardigheid met dichotome items, Vaardigheid (p) staat voor de schaal Vaardigheid met polytome items

Daarnaast doen we nog meer analyses om per component de schaal verder te beschrijven. Dit doen we onder andere door middel van de locatie op de schaal van alle items op twee punten: de locatie waar de verwachte score 50% van de maximumscore is (wat bij dichotome items gelijk is aan de positie waar de kans om het item goed te maken gelijk is aan 50%; bij de polytome items is dat vanwege de scoring (i.e., 0,1,2,3) hier gelijk aan 1,5) en ten tweede de locatie waar de verwachte score 80% van de maximumscore is (oftewel, bij dichotome items de positie waar de kans om het item goed te maken gelijk is aan 80%; bij polytome items is dit vanwege de scoring hier gelijk aan 2,4). Daarnaast hebben we de p-, rit- en rir-waarde voor alle items voor de gehele populatie bepaald. Voor de kennisschaal zijn deze resultaten te vinden in Bijlage 5.2A, voor de dichotome vaardigheidsschaal in Bijlage 5.2B, voor de polytome vaardigheidsschaal in Bijlage 5.2C, en voor de attitudeschaal in Bijlage 5.2D.

### 5.6.2 Samenhang tussen de schalen

Nu de vier verschillende schalen geconstrueerd zijn, gaan we de latente correlaties tussen de schalen bepalen. Dit doen we om nogmaals te controleren of de lijn die we volgen, met vier losse schalen, de juiste is. De samenhang tussen de vier schalen hebben we in kaart gebracht met het

---

niet meegenomen, en worden ook niet toegevoegd voor additionele analyses. Daarnaast zijn er 5 leerlingen die wel een of meerdere items van de polytome Attitudeschaal hebben gemaakt, maar die geen enkel item van de schaal Vaardigheid met polytome items hebben gemaakt. Deze vijf leerlingen zijn niet meegenomen bij het construeren van deze schaal, en zijn ook niet meegenomen voor de additionele analyses met betrekking tot deze schaal.

computerprogramma CORDIM (Verhelst, 2002). In CORDIM is het mogelijk om het meetmodel expliciet mee te nemen. In ons geval er sprake is van een IRT modellering en in dat geval is de correlatie direct berekend op basis van de (gewogen) somscore per component van de leerlingen en de itemparameters, zodat optimaal gecorrigeerd is voor onbetrouwbaarheid. De latente correlaties voor de vier schalen kennis, vaardigheid met dichotome items, vaardigheid met polytome items, en attitude zijn gegeven in Tabel 5.10.

Tabel 5.10: Latente correlaties tussen de vier schalen

<b>CORDIM</b>	<b>Kennis</b>	<b>Vaardigheid (d)</b>	<b>Vaardigheid (p)</b>	<b>Attitude</b>
Kennis		,90	,12	,11
Vaardigheid (d)	,90		,10	,14
Vaardigheid (p)	,12	,10		,85
Attitude	,11	,14	,85	

Noot: Vaardigheid (d) staat voor de schaal Vaardigheid met dichotome items, Vaardigheid (p) staat voor de schaal Vaardigheid met polytome items

Deze resultaten laten zien dat de vaardigheidsopgaven zoals gemeten met dichotoom gescoorde dan wel polytoom gescoorde items niet goed bij elkaar op één schaal passen. Het is opvallend te zien dat van alle polytoom-dichotoom combinaties dit zelfs de laagst correlerende combinatie is. Deze twee schalen hebben dus niet veel met elkaar gemeen. Naast de al eerder genoemde inhoudelijke redenen, en de resultaten van de principale componenten analyse, kunnen we dus ook op basis van de latente correlaties concluderen dat het niet zinvol is om de twee typen vaardigheidsopgaven op één schaal te plaatsen. We hebben er dus juist aan gedaan om vier losse schalen te construeren.

### 5.6.3 Data met schaalscores

Nu bij alle schalen de verdeling bekend is en van alle leerlingen een schatting gemaakt is van hun prestatie op de schaal, is een samenvatting gegeven in Tabel 5.11. De individuele schattingen van de leerlingen zijn gegeven in het databestand van deze peiling. In dat bestand is bij iedere variabele ook aangegeven wat deze betekent.

Tabel 5.11: Schaalkenmerken

Schaal	Aantal items	Populatieverdeling			
		Gemiddelde (gem)	standaardafwijking	standaardfout	
				Gem.	st.afw.
Kennis	78	0,361	0,228	0,006	0,006
Vaardigheid (dichotoom)	44	0,375	0,267	0,008	0,008
Vaardigheid (polytoom)	20	0,337	0,268	0,008	0,007
Attitude	64	0,322	0,200	0,005	0,004

Tot slot is in Bijlage 5.3 een overzicht gegeven van de typering van de opgaven voor de typische leerlingen. De typische leerlingen zijn bepaald door hun percentielscores: een percentiel 10-leerling is een leerling met een vaardigheid waarbij 10% van de leerlingen een lagere vaardigheid heeft (en dus 90% een hogere vaardigheid). Een P50 leerling is een gemiddelde leerling. De typische opgaven zijn opgedeeld in een driedeling: moeilijke opgaven (kans op goed beantwoorden is kleiner dan 0,50), uitdagende opgaven (kans ligt tussen 0,50 en 0,80) en makkelijke opgaven (kans is groter dan 0,80). Merk op dat bij polytome opgaven een kans is vertaald naar verwachte waarden:  $p=,50$  is een verwachte waarde van 50% van de maximumwaarde (hier: 1,5) en  $p=,80$  is een verwachte waarde van 80% van de maximumwaarde (hier: 2,4). Deze typering van de opgaven is gegeven voor ieder van de typische leerlingen, omdat de kansen afhangen van de vaardigheid van de leerling.

## Hoofdstuk 6. Onderwijsaanbod meten

Dit hoofdstuk beschrijft de inhoud en kwaliteit van de meetinstrumenten die gebruikt zijn om het onderwijsaanbod in kaart te brengen. Het gaat in dit geval om drie verschillende vragenlijsten: (1) de leerlingvragenlijst, (2) de leerkrachtvragenlijst, (3) de schoolleidervragenlijst. In paragraaf 6.1 beschrijven we voor elke vragenlijst de inhoud en de wijze waarop deze is afgenomen. Vervolgens geven we in paragraaf 6.2 aan hoe de kwaliteit van de instrumenten onderzocht is, en welke gegevens en variabelen zijn meegenomen in de beschrijvende analyses en de meerniveau-analyses.

Voorafgaand aan de analyses zijn, waar nodig, de scores aangepast, zodat hogere scores op vragen indicatief zijn voor een positievere houding ten aanzien van burgerschapsvorming. Als beschrijvende statistiek rapporteren we voor de categorische variabelen frequentieverdelingen, en voor de schalen het gemiddelde, de standaarddeviatie en de correlaties tussen de schalen. In tabel 6.1 zijn het definitief aantal respondenten per vragenlijst weergegeven. Het gaat om afnames op 94 scholen.

Tabel 6.1: aantal respondenten per vragenlijst

vragenlijst	N
Testboekje burgerschapscompetenties	2294
Achtergrondvragenlijst	2287
<b>Totaal leerlingen groep 8</b>	<b>2237</b>
Leerkrachten	117
Schoolleiders	89
<b>Totaal aantal scholen</b>	<b>94</b>

### 6.1. Bronbestanden instrumenten

De meeste vragen zijn afkomstig uit eerder door consortiumpartners ontwikkelde meetinstrumenten. Daarnaast is een enkele vraag overgenomen uit de vorige peiling. In Tabel 6.1.2 geven we een overzicht van de leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken die in deze peiling in kaart zijn gebracht, en hoe we voortbouwen op reeds bestaande instrumenten, te weten: (1) BMS (Van der Veen, et al., 2016), een vragenlijst voor leerlingen, leerkrachten en schoolleiders in basis- en voortgezet onderwijs voor de meting van een uiteenlopende, zeer omvangrijke set kenmerken van burgerschapsonderwijs; (2) ESC (Effects of Schools on Students' Citizenship; Dijkstra et al., te verschijnen; zie ook Coopmans et al., 2020) een vragenlijst voor leerlingen, leraren, teamleiders en schoolleiders voor de meting van de invloed van de school op burgerschapscompetenties van leerlingen in het voortgezet onderwijs, die op kleinere schaal tevens is toegepast in het basisonderwijs (SPB); en (3) in het kader van ICCS (meting 2016; Munniksma et al., 2017) ontwikkelde schalen voor schoolleiders en leraren met betrekking tot het burgerschapsaanbod van de school, en voor leerlingen over school- en klasklimaat voor het voortgezet onderwijs; en 4) COOL<sup>5-18</sup> (Driessen e.a., 2009).

Tabel 6.1.2: Gebruik van meetinstrumenten leerling-, leerkracht- en schoolkenmerken

	Bron	Samengestelde variabelen	Instrument
<b>Domeinspecifieke leerlingkenmerken</b> <i>Burgerschapsactiviteiten op school en in de omgeving</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Extra activiteiten op school (leerlingenraad, helpen jongere kinderen, etc.)</li> <li>• Deelname aan activiteiten buiten schooltijd</li> <li>• Krant lezen, nieuws volgen via media</li> <li>• Toekomstige activiteiten</li> </ul>	ESC/BMS  ESC/BMS  BMS/ICCS  ICCS	Index  Index  Schaal  Schaal	Leerlingvragenlijst
<b>Domeinspecifieke leerkrachtkenmerken</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ervaren bekwaamheid in lesgeven</li> <li>• Houding ten aanzien van onderwijs in burgerschapsvorming</li> </ul>	ICCS  BMS	Schaal  Ordinaal	leerkrachtvragenlijst  leerkracht- /directievragenlijst
<b>Kenmerken van het onderwijs in burgerschapsvorming</b> <i>School- en klasklimaat</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceptie leerling over relatie leerlingen onderling en over relatie met leerkracht</li> <li>• Perceptie leerling over ruimte voor inbreng (openheid van klasklimaat voor discussie en mogelijkheden voor participatie)</li> <li>• Perceptie leerkracht over ruimte voor inbreng</li> </ul>	COOL <sup>5-18</sup>  ICCS  ICCS	Schaal  Schaal  Schaal	leerlingvragenlijst  leerlingvragenlijst  leerkrachtvragenlijst
<i>Doelen, specifieke aanleiding</i> Lijstje met beoogde doelen	ESC/BMS	Schaal	leerkracht- /directievragenlijst
<i>Aanbod onderwijsactiviteiten</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wijze waarop (bijv. als apart vak of apart onderdeel van het curriculum, in projecten of buitenschoolse activiteiten)</li> </ul>	BMS	Categorical	leerkracht- /directievragenlijst



	Bron	Samengestelde variabelen	Instrument
<ul style="list-style-type: none"> <li>Bij welke vakken komt het aan bod (wereldoriëntatie, begrijpend lezen, sport/bewegingsonderwijs, kunstvakken, lessen levensbeschouwing)</li> </ul>	BMS	Index	leerkracht- /directievragenlijst
<ul style="list-style-type: none"> <li>Gevolgde aanpak (bijv., groepswork, presenteren eigen onderwerpen)</li> </ul>	ESC	Schaal	leerkrachtvragenlijst
<ul style="list-style-type: none"> <li>Welk lesmateriaal (bijv. zelf ontworpen materiaal, onderdelen van vakmethoden, een specifieke bestaande methode)</li> </ul>	BMS	Categorisch	leerkrachtvragenlijst
<ul style="list-style-type: none"> <li>Totale tijdsbesteding</li> </ul>	Peiling PPO	Interval	leerkrachtvragenlijst
<i>Kwaliteit</i>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mate van concretisering van visie op burgerschapsvorming (gedeelde vastgelegde visie)</li> </ul>	BMS	Ordinaal & Schaal	leerkracht- /directievragenlijst
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mate van inbedding en uitwerking van onderwijs op burgerschapsvorming in het onderwijs (leerlijn, inzicht in opvattingen, concrete afspraken, bespreken op docentvergaderingen, volgen, etc.)</li> </ul>	ESC	Schaal	leerkracht- /directievragenlijst
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mate van inzicht in elkaars opvattingen en overeenstemming op school over burgerschapsvorming bij school, bestuur, leraren en ouders</li> </ul>	BMS	Schaal	leerkracht- /directievragenlijst

### 6.1.1 Leerlingvragenlijst

De leerlingvragenlijst is in principe bij alle leerlingen afgenomen, er is sprake van een compleet design. De leerlingvragenlijst was onderdeel van het toetsboekje burgerschapscompetenties, zoals beschreven in hoofdstuk 5. De leerlingvragenlijst is ingevuld door 2287 leerlingen. Dit betekent dat 7 van de 2294 deelnemende leerlingen dit onderdeel niet hebben ingevuld en tussentijds zijn uitgevallen.

De vragen in de vragenlijst zijn genummerd van 1 tot en met 10. Alle vragen waren gesloten opgaven waar leerlingen een vierkantje konden inkleuren bij het juiste antwoord. Bij 1653 leerlingen (72%) van de leerlingen waar gegevens over bekend zijn, is er geen enkele van de deze opgaven ontbrekend. Van 11% en bijna 3% van de leerlingen ontbreekt één dan wel twee antwoorden. Voor verreweg de meeste leerlingen zijn dus (bijna) complete leerlingvragenlijstgegevens beschikbaar. De invultijd voor de leerlingen was (maximaal) 30 minuten. Op basis van de inhoud van de vragen is er vooraf een indeling van de vragen gemaakt. Hierbij onderscheiden we (zoals in Hoofdstuk 4 vermeld) twee typen kenmerken: (1) algemene leerlingkenmerken en (2) domeinspecifieke kenmerken. De vragen die in de vragenlijst voor de leerlingen voorkomen, staan weergegeven in Bijlage 6.1.

Het eerste type refereert aan algemene kenmerken van leerlingen<sup>38</sup>, te weten: geslacht, leeftijd en thuistaalsituatie (vraag 1 t/m 3 in de vragenlijst), en formatiegewicht leerling (op basis van opleidingsniveau ouders) en advies vervolgonderwijs (schooladministratie). Het tweede type refereert aan domeinspecifieke kenmerken van leerlingen (vraag 4 t/m 10 in de vragenlijst), zoals activiteiten met betrekking tot burgerschap, nieuws en actualiteiten volgen, en gedragssituaties op school en in de vrije tijd. Dit tweede type vragen is opgenomen om diverse constructen (zoals open klasklimaat, sociale veiligheid, toekomstige deelname aan de samenleving, mediagebruik) te meten op basis van meerdere items. Het uitgangspunt is om per leerling en concept te komen tot scores op basis van meerdere items. Hierbij zijn twee typen scores gevormd: indexscores en schaalscores. De kwaliteit van deze metingen is in paragraaf 6.2.2 gerapporteerd.

#### 6.1.2 Leerkrachtvragenlijst

De vragenlijst is uitgezet bij alle leerkrachten in de groepen 8 van de deelnemende scholen. De leerkrachtvragenlijst is in de meeste gevallen tijdens de afname van de leerlingvragenlijst ingevuld. In een enkel geval is de vragenlijst later ingevuld, en nagestuurd door de school.

In totaal ontvingen we 117 ingevulde vragenlijsten. Geen van deze ingevulde vragenlijsten bevatten meer dan 20% aan missende waarden. De leerkrachten zijn werkzaam op 94 verschillende scholen: van 71 scholen ontvingen we één vragenlijst, van 17 scholen twee vragenlijsten en van 4 scholen drie vragenlijsten. Van twee scholen met één groep 8 klas ontvingen we geen ingevulde vragenlijst.

De leerkrachtvragenlijst is grotendeels gebaseerd op vragenlijsten uit eerder genoemde onderzoeken in paragraaf 6.1.1. De vragenlijst startte met vijf vragen (vraag 1a t/m vraag 1e) over de achtergrondkenmerken van de leerkracht, en de werkervaring van de leerkracht. Met de inhoudelijke vragen (vraag 2 t/m 9) werd beoogd een beschrijving te geven van de manier waarop leerkrachten het onderwijsleerproces voor burgerschapsvorming vormgeven en hoe

---

<sup>38</sup> Merk op dat een deel van de algemene kenmerken zoals leerlinggewicht, en voorlopig advies vervolgonderwijs zijn opgevraagd via de scholen, en niet met behulp van de vragenlijst.

burgerschapsvorming is ingebed in de school. Voorbeelden zijn gebruikte werkvormen in lessen, invulling van burgerschapsdoelen en concretisering van de visie op burgerschapsvorming. De uitkomsten van de indicering en schaling van deze vragen hebben we in paragraaf 6.2.3 beschreven.

### 6.1.3 Schoolleidervragenlijst

De schoolvragenlijst is digitaal voorgelegd aan schoolleiders. In totaal hebben 89 schoolleiders de vragenlijst ingevuld, waarvan 78 volledig (88%). Eén schoolleider vulde alleen zijn of haar achtergrondgegevens in. Bij 14 schoolleiders is uiteindelijk de afname van de leerlingvragenlijst door de Covid-19 pandemie niet doorgegaan. Er is dus voor 75 (89-14) van de uiteindelijk 94 deelnemende scholen een schoolleidervragenlijst ingevuld.

De vragenlijst bevatte zestien vragen. De schoolleider is gevraagd naar: achtergrondgegevens, aanwezigheid van leerdoelen burgerschap, de aard van het aanbod, de aanwezigheid van een coördinator burgerschap, de concretisering en inbedding van burgerschap in de praktijk, en de overeenstemming in het burgerschapsonderwijs. Met deze vragen is nagegaan op welke manier scholen burgerschapsonderwijs op schoolniveau hadden georganiseerd en wat de kwaliteit hiervan is. Voor enkele vragen zijn nadere analyses voor kwaliteit en schaling uitgevoerd, zie paragraaf 6.2.4

Deels is hierbij sprake van vragen die overlappen met de vragen in de leerkrachtvragenlijst. In beschrijvende zin benutten we beide als we het zinvol achten de schoolleiders en leerkrachten naast elkaar te zetten (bv. om aan te geven dat er overeenkomsten/verschillen zitten in doelen/visie tussen de leerkracht en school), zie hoofdstuk 7. In de meerniveau-analyses nemen we als basis de schalen uit de leerkrachtvragenlijst op. Wel zijn modellen gedraaid waarin zowel het leerkrachtantwoord als schoolleidersantwoord is toegevoegd (verklaart het extra variantie?). Voorafgaand is door het berekenen van een Variance Inflation Factor (VIF) nagegaan of sprake is van multicollineariteit bij het opnemen van beide antwoorden, wat niet het geval bleek (zie verder hoofdstuk 8).

## 6.2 Analyses op de vragenlijsten

### 6.2.1 Analysemethode

Er zijn twee typen variabelen gevormd op basis van meerdere items: schaalscores en indexscores.

*Schaalscores.* Meerdere constructen zijn gemeten met items die in eerder grootschalig onderzoek (BMS, ESC, ICCS, COOL<sup>5-18</sup>) een schaal vormden. We zijn nagegaan of deze items inderdaad samen een schaal vormden op basis van exploratieve Principale Componenten Analyse (PCA) en betrouwbaarheidsanalyse. Bij sommige vragen is nagegaan of betekenisvolle subschalen gevormd konden worden. In dat geval werd Principale Componenten Analyse met oblimin rotatie uitgevoerd. Schaling vond alleen plaats voor leerlingen, leerkrachten en schoolleiders wanneer er antwoord was gegeven op ten minste de helft van de items van de schaal (voorbeelden: minimaal 3 van de 5, en minimaal 3 van de 6). Waar nodig zijn de antwoorden op items eerst omgescoord, zodat alle antwoorden op items binnen een schaal dezelfde richting uit wijzen. De componentladingen van een item werden geschat met een PCA en de proportie verklaarde variantie van de items werd nagegaan.

In principe zijn alleen items met een componentlading van ten minste .30 opgenomen in de schaal. Per item werd berekend wat de Cronbach's alpha van de schaal zou zijn zonder dit item. We zijn hierbij nagegaan of er items zijn die de betrouwbaarheid duidelijk verlagen (vuistregel: met meer dan .02).

We nemen alleen schalen op met een Cronbach's alpha van .60 of hoger. De schaalscore is berekend door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de afzonderlijke items, wanneer minimaal de helft van de items is ingevuld.

*Indexscores.* Bij enkele vragen kregen respondenten een lijstje van bijvoorbeeld activiteiten voorgelegd waarvan zij één of meerdere konden aankruisen. De aangekruiste losse activiteiten (0= niet gedaan, 1=gedaan) zijn samengevoegd tot een index. Hiervoor zijn frequentieverdelingen bekeken en is door exploratieve PCA uit te voeren met oblimin rotatie nagegaan of indexen van inhoudelijk betekenisvolle clusters van activiteiten bestaan. Bij ontbrekende waarden gingen we ervan uit dat de activiteit niet gold voor de respondent en vervingen we de ontbrekende waarde door de categorie met de laagste frequentie (=niet). Soms was er ook de mogelijkheid om aan te kruisen dat aan geen enkele activiteit werd deelgenomen. Als deze optie werd overgeslagen (en daarmee de gehele indexvraag), werd de gehele vraag als missing aangeduid en geen indexscore berekend. Indexen zijn gevormd door het berekenen van somscores.

## 6.2.2 Analyses voor de leerlingvragenlijst

### Schalen

#### *Vraag 6 toekomstige deelname aan de samenleving (LL\_bsfuture)*

Aan de leerlingen werden zes burgerschapsactiviteiten voorgelegd met de vraag hoe groot de kans is dat zij daaraan deel zouden nemen. De vraag is afkomstig uit het ICCS-onderzoek. Voorbeelden van activiteiten zijn 'deelnemen aan een vreedzame optocht voor iets dat ik belangrijk vind' en 'Vrijwilligerswerk doen om mensen in mijn dorp of stad te helpen'. PCA wijst op één component met 45.9% verklaarde variantie. Alle componentladingen zijn hoger dan .30: de laagste .54 en de hoogste .74. De schaal *LL\_bsfuture* is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items.

#### *Vraag 7 gebruik maken van media: krant lezen, nieuws volgen (LL\_media)*

Aan de leerlingen werden vijf vragen voorgelegd over hoe vaak zij de krant lezen, het nieuws kijken of het nieuws lezen op de televisie of sociale media. De vraag is afkomstig uit BMS/ICCS. Voorbeelden van items zijn 'Ik kijk thuis het (jeugd)journaal op televisie' en 'Ik volg thuis het nieuws op internet of sociale media'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (nooit) tot 4 (heel vaak, bijna elke dag). De PCA levert één component op met een verklaarde variantie van 41.5%. Alle componentladingen zijn hoger dan .30: de laagste .48 en de hoogste .81. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .60. De schaal *LL\_Media* is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de vijf items.

#### *Vraag 8 ruimte voor discussie in de klas (LL\_openklas)*

Aan de leerlingen werden zes vragen voorgelegd over de openheid van het klasklimaat en in hoeverre leerlingen worden aangemoedigd hun eigen mening te geven. De vraag is afkomstig uit ICCS. Voorbeelden van items zijn 'de juf/meester moedigt onze klas aan om een eigen mening te hebben' en 'leerlingen komen in de klas voor hun eigen mening uit, ook al is deze anders dan die van de meeste andere klasgenoten'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (nooit) tot 4 (heel vaak). PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 43.1%. Alle componentladingen zijn hoger dan .30: de laagste .57 en de hoogste .76. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .73. De schaal LL\_openklas is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items.

#### *Vraag 9 mate van onveiligheid op school (LL\_soconveilig)*

De leerlingen werden gevraagd om bij zes situaties over een onveilig sociaal klimaat in de klas aan te geven in hoeverre daar in de afgelopen drie maanden sprake van was. De vraag betreft een schaal afkomstig uit ICCS. Voorbeelden van items zijn 'Een leerling sprak je aan met een beledigende bijnaam' en 'Een leerling heeft een beledigende afbeelding of tekst over jou op internet gezet'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (nooit) tot 4 (heel vaak, 5 keer of vaker). PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 43.9%. Alle componentladingen zijn hoger dan .30: de laagste .43 en de hoogste .74. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .73. De schaal LL\_soconveilig is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items. Dit is een negatieve schaal, wat betekent dat een hoge score op de schaal negatiever is dan een lage score op de schaal.

#### *Vraag 10 leerkracht-leerling relatie (LL\_relatielk\_II)*

Aan de leerlingen werden zeven vragen voorgelegd over de leerkracht-leerlingrelatie. Deze betreffen een schaal van (Peetsma, Wagenaar & De Kat, 2001) die ook was opgenomen in COOL<sup>5-18</sup>. Voorbeelden van items zijn 'De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel' en 'Ik kan met de juf/meester over problemen praten'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt precies). Het item 'Ik zou liever een andere juf/meester hebben' is omgecodeerd, zodat alle items lopen van negatief naar positief. PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 56,1%. Alle componentladingen zijn hoger dan .30: De laagste .62 en de hoogste .82. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .87. De schaal LL\_relatielk\_II is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zeven items.

#### *Vraag 10 relatie klasgenoten onderling (LL\_relatiellen)*

De leerlingen werden gevraagd om bij zes uitspraken over de relatie tussen klasgenoten onderling aan te geven in hoeverre ze het ermee eens zijn. De zes uitspraken betreffen een schaal van (Peetsma, Wagenaar & De Kat, 2001) die ook was opgenomen in COOL<sup>5-18</sup>. Voorbeelden van items zijn 'Wij hebben een leuke klas' en 'In de klas voel ik mij soms alleen. De antwoordmogelijkheden

bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 (klopt helemaal niet) tot 5 (klopt precies). Twee items, waaronder 'Ik zou liever in een andere klas zitten' zijn omgecodeerd, zodat alle items lopen van negatief naar positief. PCA wijst op één component met een verklaarde variantie van 54.9%. Alle componentladingen zijn hoger dan .30: De laagste .64 en de hoogste .81. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .830. De schaal LL\_relatiellen is gevormd door per leerling het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items.

In Tabel 6.2.1 en Tabel 6.2.2 zijn respectievelijk de beschrijvende gegevens en de correlaties tussen de schalen weergegeven.

Tabel 6.2.1: Beschrijvende gegevens schalen: gemiddelden, std en n

	gem.	std	n
LL_Bsfuture leerlingvragenlijst v6 toekomstige deelname aan de samenleving	2.39	0.53	2287
LL_Media leerlingvragenlijst v7 gebruik maken van media: krant lezen, nieuws volgen	2.19	0.59	2287
LL_openklas leerlingvragenlijst v8 ruimte voor discussie in de klas	2.41	0.54	2287
LL_Soconveilig leerlingvragenlijst v9 mate van onveiligheid op school	1.37	0.43	2287
LL_RelatieLK_LL leerlingvragenlijst v10a leerkracht-leerling relatie	3.84	0.67	2287
LL_RelatieLlen leerlingvragenlijst v10b Relatie klasgenoten onderling	4.26	0.63	2287

Tabel 6.2.2: Beschrijvende gegevens schalen: correlaties

	LL_bsfuture	LL_media	LL_openklas	LL_soconveilig	LL_relatiek_ll	LL_relatiellen
LL_bsfuture	1					
LL_media	0.35	1				
LL_openklas	0.34	0.31	1			
LL_soconveilig	0.08	0.06	0.02	1		
LL_relatiek_ll	0.17	0.12	0.32	-0.19	1	
LL_relatiellen	0.04	0.09	0.16	-0.32	0.26	1

### Indexvariabelen

#### *Vraag 4 en 5 deelname aan burgerschapsactiviteiten*

Aan de leerlingen werd een lijstje met negen activiteiten voorgelegd met de vraag om de activiteiten aan te kruisen die zij in groep 5 tot en met 8 op school hebben gedaan. Een aanvullende antwoordoptie was dat zij aan geen van bovenstaande activiteiten hebben meegedaan. Vijf procent van de leerlingen had deze antwoordoptie geselecteerd. Voorbeelden van activiteiten zijn 'Ik heb geholpen bij conflicten tussen leerlingen' en 'ik heb meegedaan aan een debat of discussie-les op school'. Daarnaast is aan de leerlingen gevraagd om van acht buitenschoolse activiteiten aan te geven of zij daaraan meedoen. Voorbeelden zijn: 'Ik voer actie voor het klimaat' en 'Ik doe mee met activiteiten van een multiculturele organisatie of buurtvereniging'. Daarnaast was er de antwoordoptie dat aan geen activiteiten buiten schooltijd werd deelgenomen. Voor de analyse is

eerst nagegaan of er activiteiten zijn die (nagenoeg) niet zijn geselecteerd. Dit bleek niet het geval. De gehele vraag 4 over schoolse activiteiten werd door zes leerlingen overgeslagen en de gehele vraag 5 over buitenschoolse activiteiten door vier leerlingen. Vervolgens is nagegaan in hoeverre er clusters van activiteiten zijn die bij elkaar horen. Een PCA met alle 17 binnen- en buitenschoolse activiteiten wijst op vier componenten met respectievelijk 15.2, 7.4, 6.5 en 6.2% verklaarde variantie. Correlaties tussen de componenten liggen tussen  $-.24$  en  $.13$ . Na rotatie ziet de verdeling van activiteiten over de componenten er als volgt uit.

Component 1 gaat over activiteiten die dicht bij de leerling staan:

- aan sportwedstrijden meedoen
- activiteit (sport)vereniging
- muziekvoorstelling meedoen
- helpen bij conflicten leerlingen
- activiteiten bij herdenkingen
- activiteiten multiculturele of buurtvereniging.

Op basis van deze component is de index *LL\_bsactll* gevormd door per leerling het aantal van bovenstaande geselecteerde activiteiten te tellen.

De tweede component betreft meer maatschappelijk gerichte activiteiten:

- actievoeren klimaat
- actievoeren goede doelen
- vrijwilligerswerk doen
- lid milieuorganisatie
- lid mensenrechtenorganisatie
- school milieuvriendelijker maken.

Op basis van deze component is de index *LL\_bsactms* gevormd door per leerling het aantal van bovenstaande geselecteerde activiteiten te tellen.

De derde component gaat over activiteiten om de school te verbeteren:

- leerlingenraad
- activiteit voor de school organiseren
- school verbeter-activiteit.

Op basis van deze component is de index *LL\_bsactsv* gevormd door per leerling het aantal van bovenstaande geselecteerde activiteiten te tellen.

De vierde component betreft democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school:

- politiek/democratie activiteit
- debat of discussie-les.

Op basis van deze component is de index *LL\_bsactdem* gevormd door per leerling het aantal van bovenstaande geselecteerde activiteiten te tellen.

In Tabel 6.2.3 zijn de beschrijvende gegevens en de van de indexvariabelen weergegeven. Alle activiteiten die in de vragenlijst bij vraag 4 en 5 werden genoemd, zijn opgenomen in een van de genoemde variabelen. Als werd aangegeven dat geen van de activiteiten werd gedaan, werd dit uiteraard geteld als 'geen deelname'

Tabel 6.2.3: Beschrijvende gegevens indexvariabelen: frequentieverdelingen

		%	n
LL_bsactll leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan burgerschapsactiviteiten die dicht bij de leerling staan	0	9.7	221
	1	21.3	486
	2	25.7	586
	3	23.9	544
	4	13.3	303
	5	5.4	123
	6	0.7	17
LL_bsactms leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan meer maatschappelijk gerichte burgerschapsactiviteiten	0	58.8	1342
	1	27.7	633
	2	9.5	217
	3	2.5	58
	4	0.9	21
	5	0.5	11
	6	0.0	1
LL_bsactsv leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan burgerschapsactiviteiten om de school te verbeteren	0	60.7	1384
	1	29.0	662
	2	7.9	181
	3	2.4	54
LL_bsactdem leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school	0	63.8	1456
	1	30.3	692
	2	5.8	133

Op de volgende pagina in Tabel 6.2.4 is een overzicht te zien van alle variabelen die vanuit de leerlingvragenlijst zijn geconstrueerd.



Tabel 6.2.4: Variabelen in leerlingvragenlijst

Variabele	Beschrijving	Vraagnr	Bereik	Herkomst	n items	Alpha
LL_lft	leeftijd in jaren op 1 oktober 2019	1			1	nvt
LL_meisje	geslacht	2	1 meisje, 0 jongen		1	nvt
LL_thuistl2	thuis taal	3	0 Nederlands, 1 niet (alleen) Nederlands		1	nvt
LL_bsactll	index deelname aan burgerschapsactiviteiten die dicht bij de leerling staan	4: 2, 6, 7 5: 1, 7, 8	aankruisen wat voorkomt		6	nvt
LL_bsactms	index deelname aan meer maatschappelijk gerichte burgerschapsactiviteiten	4: 8 5: 2-6	aankruisen wat voorkomt		6	nvt
LL_bsactsv	index deelname aan burgerschapsactiviteiten om de school te verbeteren	4: 1,3,9	aankruisen wat voorkomt		3	nvt
LL_bsactdem	index deelname aan democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school	4: 4,5	aankruisen wat voorkomt		2	nvt
LL_bsfuture	schaal toekomstige deelname aan de samenleving	6	1 zeker niet – 4 zeker wel	ICCS	6 items, geen verwijderd	0.76
LL_media	schaal gebruik van media: Krant lezen, nieuws volgen	7	1 nooit- 4 heel vaak (bijna elke dag)	BMS/ICCS	5 items, geen verwijderd	0.60
LL_openklas	schaal ruimte voor discussie in de klas	8	1 nooit – 4 heel vaak	ICCS	6 items, geen verwijderd	0.73
LL_soconveilig	schaal mate van onveiligheid op school	9	1 nooit – 4 heel vaak (5	ICCS	6 items, geen verwijderd	0.73

Variabele	Beschrijving	Vraagnr	Bereik	Herkomst	n items	Alpha
			keer of vaker)			
LL_relatieLK_LL	schaal leerkracht-leerling relatie	10 a t/m g	1 klopt helemaal niet – 5 klopt precies	COOL5-18	7 items, geen verwijderd	0.87
LL_relatieLlen	schaal relatie klasgenoten onderling	10 h t/m m	1 klopt helemaal niet – 5 klopt precies	COOL5-18	6 items, geen verwijderd	0.83

### 6.2.3 Analyses voor de leerkrachtvragenlijst

#### Schalen

##### *Vraag 2a Ervaren bekwaamheid – voorbereid op lesgeven (LK\_Bekw\_s1\_alg, LK\_Bekw\_s2\_pol)*

Voor dertien onderwerpen/vaardigheden werden de leerkrachten gevraagd in hoeverre zij zich voorbereid voelen om deze te onderwijzen. PCA wijst op drie componenten met respectievelijk 36.3, 14.3 en 8.8% verklaarde variantie. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 ( helemaal niet goed voorbereid) tot 4 (heel goed voorbereid). De vraag is (op enkele items na) afkomstig uit ICCS waar gewerkt werd met één totaalschaal, dus een schaal met betrekking tot diverse onderwerpen en vaardigheden. Aangezien de schaal niet identiek is aan die in ICCS en we inhoudelijk zoveel mogelijk onderscheid willen maken, zijn we nagegaan in hoeverre betekenisvolle subschalen te onderscheiden zijn.

Na rotatie ziet de verdeling van de items over de componenten er als volgt uit (correlaties tussen de componenten tussen -.40 en .34):

	1	2	3
4 Emigratie en immigratie	<b>0.89</b>	-0.04	-0.22
7 Etnische verschillen	<b>0.79</b>	0.07	0.02
3 Het milieu en duurzaamheid	<b>0.68</b>	0.02	0.05
5 Gelijke kansen voor mannen en vrouwen	<b>0.58</b>	-0.23	0.13
9 Religieuze diversiteit	<b>0.53</b>	-0.02	0.22
10 De grondwet en politieke systemen	-0.13	<b>-0.91</b>	-0.05
1 Stemmingen en verkiezingen	0.02	<b>-0.76</b>	-0.04
2 De wereldgemeenschap en internationale organisaties	0.09	<b>-0.68</b>	-0.02
13 De Europese Unie	0.10	<b>-0.68</b>	-0.09
8 Burgerrechten en –plichten	-0.02	<b>-0.66</b>	0.37
11 Verantwoord gebruik van het internet (bijv. privacy, betrouwbaarheid van bronnen)	-0.07	0.16	<b>0.86</b>
12 Kritisch en zelfstandig denken	0.13	-0.17	<b>0.67</b>
6 Diversiteit in seksuele geaardheid	<b>0.36</b>	-0.09	<b>0.55</b>

De eerste component bevat items over inhoudelijke burgerschapsonderwerpen als immigratie, gelijke kansen, milieu (items 3, 4, 5, 7, 9). Het item diversiteit in seksuele geaardheid laadt hier ook voldoende hoog op en past inhoudelijk goed bij deze component. Dit item laadt echter het hoogst op de derde component met items over het omgaan met informatie: 11) verantwoord gebruik van het internet en 12) kritisch en zelfstandig denken. De tweede component bevat items die ‘het politieke systeem’ betreffen: items 1, 2, 8, 10, 13. Een keuze voor drie subschalen lijkt voor de hand te liggen: 1. met de items over ‘het politieke systeem’, 2. met de items over inhoudelijke burgerschapsonderwerpen, mét item 6 over diversiteit in seksuele geaardheid daaraan toegevoegd, en 3. met de twee items over de het omgaan met informatie.

De eerste en tweede subschaal hebben beide een alpha van .81. De alpha van de twee items (11 en 12) van de derde subschaal is echter te laag (.52) om een aparte schaal te kunnen vormen. Zouden we alleen de eerste twee subschalen vormen, dan zou dat betekenen dat we informatie over de wijze van omgaan met informatie missen.

Als we uitgaan van een analyse met twee componenten dan kunnen we schalen vormen die ook de informatie over het omgaan met informatie bevat. Op de volgende pagina is weergegeven hoe de items na rotatie verdeeld zijn over twee componenten (correlatie tussen beide componenten -.30).

	1	2
6 Diversiteit in seksuele geaardheid	<b>0.75</b>	-0.01
12 Kritisch en zelfstandig denken	<b>0.67</b>	-0.02
7 Etnische verschillen	<b>0.66</b>	-0.06
11 Verantwoord gebruik van het internet (bijv. privacy, betrouwbaarheid van bronnen)	<b>0.64</b>	0.38
9 Religieuze diversiteit	<b>0.62</b>	-0.06
5 Gelijke kansen voor mannen en vrouwen	<b>0.61</b>	-0.29
3 Het milieu en duurzaamheid	<b>0.60</b>	-0.09
4 Emigratie en immigratie	<b>0.55</b>	-0.25
10 De grondwet en politieke systemen	-0.08	<b>-0.87</b>
1 Stemmingen en verkiezingen	0.04	<b>-0.75</b>
13 De Europese Unie	0.06	<b>-0.70</b>
2 De wereldgemeenschap en internationale organisaties	0.11	<b>-0.68</b>
8 Burgerrechten en –plichten	0.33	<b>-0.54</b>

De tweede component bevat (net als de tweede component bij de analyse met drie componenten) de items die ‘het politieke systeem’ betreffen. De eerste component bevat items die gaan over inhoudelijke onderwerpen én de wijze van omgaan met informatie. Om inhoudelijk zoveel mogelijk onderscheid te maken en tegelijkertijd informatie van alle items die voorgelegd zijn te benutten, kiezen we voor het vormen van twee subschalen gebaseerd op de analyse met twee componenten. De subschaal *LK\_Bekw\_s2\_pol* door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de vijf items over het politieke systeem en de subschaal *LK\_Bekw\_s1\_alg* door per leerkracht het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de acht overige items over

inhoudelijke onderwerpen én de wijze van omgaan met informatie. Beide subschalen hebben een Cronbach's alpha van .81.

*Vraag 3 Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen (LK\_invbs\_ll, LK\_invbs\_ms, LK\_invbs\_vs)*  
De leerkrachten werden gevraagd om bij 23 mogelijke invullingen van burgerschapsonderwijs aan te geven in hoeverre zij daar in hun eigen lessen aandacht aan besteden. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 (helemaal niets) tot 5 (heel veel). Leerkrachten werd gevraagd de vraag over te slaan als zij de mogelijke invulling van burgerschapsonderwijs niet van toepassing achtten. Item 23 over godsdienstige overtuiging werd door 11 leerkrachten overgeslagen. De overige items werden door hooguit één leerkracht overgeslagen. PCA wijst op zes componenten met een eigenwaarde groter dan 1. Dit levert geen duidelijke verdeling van items over componenten op. In eerdere studies zagen we een indeling in doelen die dicht bij de leerling lagen ('intra'), doelen die meer te maken hadden met relaties met anderen ('inter') en meer maatschappelijk gerichte doelen. Zie onderstaande tabel voor de verdeling van items over drie componenten na rotatie (correlatie tussen de componenten tussen .21 en .36)

	1	2	3
17 Bevorderen van zelfstandigheid	<b>0.83</b>	-0.15	
12 Leren samenwerken	<b>0.77</b>	-0.17	
14 Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	<b>0.76</b>	0.15	
15 Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	<b>0.73</b>	0.33	-0.16
11 Leren oplossen van conflicten	<b>0.71</b>		
13 Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	<b>0.66</b>		0.22
21 Willen en durven opkomen voor anderen	<b>0.51</b>	<b>0.46</b>	
16 Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	<b>0.50</b>	0.24	0.15
8 Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	<b>0.41</b>	0.14	0.35
22 Ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid		<b>0.81</b>	
18 Goede keuzes kunnen maken op het gebied van werk, geld, relaties enz.	0.25	<b>0.66</b>	-0.15
19 Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken		<b>0.59</b>	
23 Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	-0.17	<b>0.49</b>	0.22
9 Leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur (voorstel: bij 3 nemen)	0.12	<b>0.39</b>	<b>0.37</b>
5 Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu	0.17	<b>0.38</b>	
3 Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.		<b>0.38</b>	0.34
20 Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen mee te doen aan activiteiten, enz.		<b>0.37</b>	
6 Leren omgaan met verschillen in afkomst			<b>0.79</b>
7 Leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing		0.25	<b>0.73</b>
4 Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	0.22	-0.32	<b>0.69</b>
10 Tegengaan van discriminatie en vooroordelen	0.12	0.35	<b>0.50</b>
2 Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	0.34	-0.15	<b>0.40</b>
1 Bevorderen van een democratische houding		0.19	<b>0.38</b>

De verdeling van items over drie componenten blijkt goed te interpreteren te zijn en te leiden tot een gelijkmatige verdeling van items over componenten. De eerste component bevat items over aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang (8,11 t/m 17). Item 21 'het willen en durven opkomen voor anderen' blijkt ambigu: het laadt vrij hoog op zowel de eerste als tweede component. Naast de bedoelde maatschappelijke uitleg, lijkt het item door de leerkrachten te zijn opgevat als 'persoonlijke moed' om een eigen mening te vormen en daarvoor durven uitkomen. Omdat dit ook voor de directeuren geldt, is dit onduidelijke item niet opgenomen in een schaal. De schaal *LK\_invbs\_II* met een Cronbach's alpha van .88 is gevormd door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de items 8 en 11 t/m 17.

De tweede component bevat items over het voorbereiden op deelname aan de maatschappij en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen. 3 'kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten' laadt ook op de derde component en 9 'leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur' ook. Laatstgenoemde item 9 past inhoudelijk beter bij de derde component over het bevorderen van omgaan met verschillen en is bij deze component genomen. De schaal *LK\_invbs\_ms* met een Cronbach's alpha van .70 is gevormd door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden van de items 3, 5, 18-20 en 22 en 23.

De derde component bevat items die gaan over het bevorderen van omgaan met verschillen, het bevorderen van een open houding. Op basis van deze items en het item leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur dat bij de directeuren wel het hoogst op deze bedoelde component laadt is de schaal *LK\_invbs\_vs* gevormd met een Cronbach's alpha van .78 (gemiddelde score items 1,2,4,6,7,9,10).

#### *Vraag 4 ruimte voor discussie in de klas (LK\_klasklimaat)*

Aan de leerkrachten werden zes items voorgelegd over de mate waarin er in de klas ruimte is voor discussie (open klasklimaat). De vragen betreffen een schaal afkomstig uit het ICCS onderzoek. Voorbeelden van items zijn 'Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 doen voorstellen voor klassenactiviteiten?' en 'Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 dragen zelf onderwerpen aan voor een discussie in de klas?'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-punts Likertschaal met een range van 1 (bijna) geen' tot 4 '(bijna) alle'. PCA levert twee componenten op met respectievelijk 41.6 en 20.5% verklaarde variantie. Alle items hebben zonder rotatie een voldoende hoge lading op de eerste component (ladingen tussen .56 en .75). Door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de zes items is de ICCS schaal *LK\_klasklimaat* gevormd met een Cronbach's alpha van .72.

#### *Vraag 5b gebruikte werkvormen bij burgerschapsvorming (LK\_werkv)*

De leerkrachten werd gevraagd om bij negen werkvormen aan te geven hoe vaak deze aan bod komen bij de behandeling van aan burgerschap gerelateerde thema's in de les. Voorbeelden van werkvormen zijn 'Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze' en 'Leerlingen doen groepswork'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 4-puntsschaal met een range van 1 'zelden (0-15%)' – 4 'vaak (75-100%)'. De vraag is (op enkele aanvullende items na) afkomstig uit

ICCS. Aangezien de schaal niet identiek is aan die in ICCS en we inhoudelijk zoveel mogelijk onderscheid willen maken, zijn we nagegaan in hoeverre betekenisvolle subschalen te onderscheiden zijn. PCA wijst op drie componenten met respectievelijk 29.4, 16.9 en 14.1% verklaarde variantie. Hieronder zijn de drie componenten (met onderlinge correlaties tussen .07 en .19) weergegeven.

	1	2	3
7 Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze	<b>0.72</b>	-0.36	0.11
1 Leerlingen doen groepswork	<b>0.72</b>	0.11	-0.10
9 Leerlingen zoeken en/of analyseren informatie uit verschillende (internet)bronnen (bijv. wiki's, online kranten)	<b>0.71</b>	-0.12	-0.07
6 Leerlingen werken aan projecten waarvoor ze buiten school informatie moeten verzamelen (bijv. interviews in buurt, kleinschalig onderzoek)	<b>0.70</b>	0.15	0.21
4 Ik maak gebruik van gastlessen (verzorgd door sprekers of organisaties)	<b>0.58</b>	0.29	0.01
3 Ik geef klassikaal les	0.01	<b>0.79</b>	-0.14
2 Ik gebruik leerstof uit een lesmethode	0.06	<b>0.76</b>	0.17
5 Ik bespreek actuele kwesties	-0.10	0.16	<b>0.83</b>
8 Leerlingen bespreken zelf ingebrachte actuele kwesties	0.12	-0.20	<b>0.82</b>

De Cronbach's alpha van de items van de eerste component is .73. De Cronbach's alpha van de overige componenten is echter te laag: bij de eerste component .50 en bij de tweede .56. Daarom is een PCA met twee componenten uitgevoerd. Hieronder is de verdeling van items na rotatie over deze twee componenten (met onderlinge correlatie van .06) weergegeven.

	1	2
6 Leerlingen werken aan projecten waarvoor ze buiten school informatie moeten verzamelen (bijv. interviews in buurt, kleinschalig onderzoek)	<b>0.76</b>	0.19
7 Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze	<b>0.74</b>	-0.29
9 Leerlingen zoeken en/of analyseren informatie uit verschillende (internet)bronnen (bijv. wiki's, online kranten)	<b>0.63</b>	-0.03
1 Leerlingen doen groepswork	<b>0.61</b>	0.21
8 Leerlingen bespreken zelf ingebrachte actuele kwesties	<b>0.55</b>	-0.33
4 Ik maak gebruik van gastlessen (verzorgd door sprekers of organisaties)	<b>0.54</b>	0.35
5 Ik bespreek actuele kwesties	<b>0.34</b>	0.00
3 Ik geef klassikaal les	-0.09	<b>0.80</b>
2 Ik gebruik leerstof uit een lesmethode	0.13	<b>0.72</b>

De tweede component komt overeen met de tweede component uit de analyse met drie componenten en heeft een te lage Cronbach's alpha. De eerste component bevat de overige items en is vergelijkbaar met de schaal uit ICCS. Door de gemiddelde antwoorden op de zeven items met de hoogste ladingen op deze component te berekenen is de schaal *LK\_werkv* gevormd met een Cronbach's alpha van .71. Deze schaal geeft een goed beeld van het aanbod, waarbij tegelijkertijd antwoorden op zoveel mogelijk items zijn benut. De schaal gaat over de mate waarin bij burgerschaps onderwijs gebruik is gemaakt van werkvormen anders dan klassikale instructie, zoals

het aan projecten werken, groepswork laten uitvoeren, gastlessen, informatie zoeken en analyseren en het ingaan op actuele kwesties.

#### *Vraag 7b Concretisering van burgerschapsonderwijs (LK\_Concbs2)*

De vijf items van vraag 7b betreffen een schaal afkomstig uit het BMS-onderzoek over de concretisering van burgerschapsonderwijs. Leerkrachten konden per uitspraak aangeven of hiervan op hun school sprake is. Voorbeelden van items zijn 'Op onze school zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming' en 'Op onze school evalueren we het burgerschapsonderwijs'. Antwoordmogelijkheden waren 1 'ja' en 2 'nee'. Deze zijn allemaal omgecodeerd naar 1 'nee' en 2 'ja'. PCA levert twee componenten op (50.8 en 20.9% verklaarde variantie). Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op de eerste component (ladingen tussen .61 en .76). De schaal *LK\_Concbs2* uit het BMS-onderzoek is daarom gemaakt, overeenkomstig de schoolleidersdata, door de gemiddelde antwoorden te berekenen op de vijf items van vraag 7b. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .75.

#### *Vraag 8 Inbedding van burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk (LK\_Inbedbs)*

De tien items van vraag 8 betreffen een bestaande schaal die afkomstig is uit het ESC-onderzoek. Voorbeelden van items zijn 'Ik heb voor mijn lessen concrete leerdoelen voor burgerschapsvorming geformuleerd' en 'Ik heb goed inzicht in de burgerschapsontwikkeling van mijn leerlingen'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 'helemaal niet van toepassing' tot 5 'helemaal van toepassing'. Drie items, waaronder 'Alleen enkele leerkrachten hebben met burgerschapsonderwijs te maken' zijn omgecodeerd, zodat alle items lopen van weinig naar veel inbedding in de dagelijkse lespraktijk. PCA levert drie componenten op met resp. 35.8, 13.1 en 11.7% verklaarde variantie. Zonder rotatie hebben alle items, behalve het item 'Alleen enkele leerkrachten hebben met burgerschapsonderwijs te maken' (lading .15) een voldoende hoge lading op deze component (overige ladingen tussen .36 en .75). Daarom is de bestaande schaal *LK\_Inbedbs* gevormd, op dit item na, door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de overige 9 items van vraag 8. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .79.

#### *Vraag 9 Overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (LK\_overeenst)*

Aan de leerkrachten werden negen uitspraken voorgelegd over de mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs op hun school (voorbeelditem 'Op onze school heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen') en inzicht in wat er bij leerlingen speelt (voorbeelditem 'Op onze school hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis'). De vragen zijn afkomstig uit het BMS-onderzoek, waarin twee subschalen werden gevormd. Drie items over inzicht in wat er bij leerlingen speelt (7, 8, 9) vormden daar een aparte subschaal. PCA levert twee componenten op met respectievelijk 49.6 en 12.3% verklaarde variantie en een onderlinge correlatie van .51. Zonder rotatie hebben alle items een voldoende hoge lading op één component (ladingen tussen >.61 en .77). Hieronder is de verdeling van de items over de componenten na rotatie weergegeven.

	1	2
9_5 .. heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen.	<b>0.85</b>	-0.03
9_1 .. heeft het bestuur inzicht in de invulling die we geven aan burgerschapsvorming.	<b>0.82</b>	-0.12
9_6 .. is er sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen leerjaren.	<b>0.80</b>	0.00
9_3 .. zijn ouders geïnformeerd over de visie van de school wat betreft burgerschapsvorming.	<b>0.69</b>	0.11
9_4 .. wordt over het belang van burgerschapsvorming (ongeveer) gelijk gedacht.	<b>0.64</b>	0.09
9_2 .. weten we welke ideeën ouders hebben over burgerschapsvorming.	<b>0.48</b>	0.44
9_7 .. weten we hoe leerlingen denken over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's.	0.21	<b>0.66</b>
9_9 .. hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis.	0.01	<b>0.78</b>
9_8 .. weten we of zaken als radicalisering, waardenconflicten, discriminatie e.d. zich voordoen bij onze leerlingen.	-0.11	<b>0.90</b>

Ook hier zien we dat de drie items 7, 8 en 9 over inzicht in wat er bij leerlingen speelt, samen op een aparte component laden (alpha items 7, 8 en 9 is .74 en van de overige items 1 t/m 6 .85). Het onderscheid tussen beide componenten is echter niet groot (een samenhang van .51 tussen de componenten). Ook bij schoolleiders komt de verdeling van de items over de componenten niet goed overeen met de verdeling in genoemde subschalen. Daarom is gekozen voor het vormen van één schaal *LK\_overeenst* op basis van vraag 9 door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op alle items van deze vraag. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .87.

In Tabel 6.2.5 en Tabel 6.2.6 zijn respectievelijk de beschrijvende gegevens en de correlaties tussen de schalen weergegeven.

Tabel 6.2.5: Beschrijvende gegevens schalen: gemiddelden, std en n

	gem.	std	n
LK_bekw_s1_alg 2a 3,4,5,6,7,9,11,12 ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie	3.3	0.4	117
LK_bekw_s2_pol 2a 1,2,8,10,13 ervaren bekwaamheid lesgeven over politieke systeem	2.9	0.5	117
LK_invbs_II 3 8,11 t/m 17 aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang	4.6	0.4	117
LK_invbs_ms 3 3,5,18 t/m 20, 22, 23 aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname	3.7	0.5	117
LK_invbs_vs 3 1,2,4,6,7,9,10 bevorderen van omgaan met verschillen (open houding)	4.2	0.4	117
LK_klasklimaat 4 ruimte voor discussie in de klas	2.5	0.5	117
LK_werkv 5b mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs	2.6	0.5	117
LK_concbs2 7 concretisering burgerschapsonderwijs	1.3	0.3	117
LK_inbedbs 8 Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk	3.0	0.6	117
LK_overeenst 9 Overeenstemming Burgerschapsaanbod op verschillende niveaus	3.3	0.6	117



Tabel 6.2.6: Beschrijvende gegevens schalen: correlaties

	LK_bekw_s1_alg	LK_bekw_s2_pol	LK_invbs_ll	LK_invbs_ms	LK_invbs_vs	LK_klasklimaat	LK_werkv	LK_concbs2	LK_inbedbs	LK_overeenst
LK_bekw_s1_alg	1									
LK_bekw_s2_pol	0.42	1								
LK_invbs_ll	0.31	0.02	1							
LK_invbs_ms	0.30	0.34	0.38	1						
LK_invbs_vs	0.49	0.30	0.58	0.52	1					
LK_klasklimaat	0.26	0.15	0.42	0.47	0.45	1				
LK_werkv	0.07	0.06	0.27	0.36	0.34	0.45	1			
LK_concbs2	0.06	-0.06	0.20	-0.03	0.03	0.04	0.05	1		
LK_inbedbs	0.23	0.11	0.34	0.20	0.21	0.21	0.07	0.61	1	
LK_overeenst	0.13	0.02	0.24	0.12	0.16	0.15	0.05	0.52	0.70	1

### Indexvariabelen

Vraag 5a bij welke vakken burgerschapsvorming aan bod komt (LK\_vak)

De leerkrachten konden aankruisen bij welke van de volgende vijf vakken burgerschapsvorming aan bod komt:

- wereldoriëntatie
- godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing
- begrijpend lezen
- kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)
- sport/bewegingsonderwijs.

Eén leerkracht sloeg vraag 5a over. Vrijwel alle leerkrachten (99.1%) kruisten wereldoriëntatie aan. Dit vak is daarom niet meegenomen in de PCA om na te gaan of er clusters van vakken te onderscheiden zijn. PCA met de overige vier vakken (met per leerkracht de waarden 1 voor aangekruist en 0 voor niet aangekruist) wijst op één component met 38.2% verklaarde variantie. Dit wijst er op dat er geen clusters van vakken te onderscheiden zijn. Op basis van vraag 5a is de index LK\_vak gevormd door het aantal van de vijf vakken te tellen waarin burgerschapsvorming aan bod komt. Deze variabele is bedoeld als indicator voor de mate van inbedding van burgerschapsonderwijs in de gehele schoolpraktijk.

*Vraag 5c lesmateriaal (LK\_materiaal en LK\_matrzelf)*

Aan de leerkrachten werden de volgende vier soorten lesmateriaal voorgelegd met de vraag om aan te kruisen welke zij gebruiken als zij aandacht besteden aan burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming:

- Een specifieke, bestaande methode (bijv. voor levensbeschouwing)
- Lesmateriaal behorend bij projecten (bijv. ProDemos activiteiten)
- Lesmateriaal behorend bij vaste, niet vakgebonden curriculumonderdelen (bijv. school tv)
- Zelf ontworpen materiaal.

Aanvullende antwoordopties waren dat zij geen lesmateriaal gebruiken voor het burgerschapsonderwijs en 'anders, nl.' De meeste open antwoorden na 'anders, nl.' betroffen antwoorden op item 1,2,3,4 of 6 en zijn als zodanig gecodeerd. Eén leerkracht sloeg deze vraag over (vulde nergens iets in).

Om na te gaan of er clusters van typen materiaal te onderscheiden zijn, is een PCA uitgevoerd. Deze leverde twee componenten op met respectievelijk 35.5 en 25.8% verklaarde variantie. Zonder rotatie laden alle items voldoende hoog op de eerste component, maar laadt 'zelf ontworpen materiaal' daar negatief op (-.53). Na rotatie laadt 'zelf ontworpen materiaal' als enige op de tweede component en de overige typen lesmateriaal op de eerste component. Op basis van vraag 5c zijn twee variabelen gevormd. Ten eerste *LK\_matrzelf* met de waarden 0 (nee) en 1 (ja) die aangeeft of leerkrachten zelf ontworpen materiaal bij burgerschapsvorming gebruiken. Ten tweede *LK\_materiaal* door te tellen hoeveel van de overige drie soorten lesmateriaal is gebruikt bij onderwijs in burgerschapsvorming.

*Vraag 5d en e Bijhouden leerresultaten (LK\_bijhres)*

De antwoorden op vraag 5d en 5e over het wel of niet bijhouden van leerresultaten omtrent burgerschap zijn samengevoegd tot één index, met drie categorieën:

1. nee:  $n=68$
2. ja, maar gebruik resultaten niet om lessen aan te passen  $n=24$
3. ja, gebruik resultaten om lessen aan te passen  $n=23$ .

In Tabel 6.2.7 zijn de frequentieverdelingen van de indexvariabelen weergegeven.

Tabel 6.2.7: Beschrijvende gegevens indexvariabelen: frequentieverdelingen

		%	n
LK_vak Leerkrachtvragenlijst 5a aantal vakken waarin aanbod BS	1	2.6	3
	2	9.5	11
	3	29.3	34
	4	25.0	29
	5	33.6	39
LK_materiaal Leerkrachtvragenlijst 5c mate gebruik bestaand materiaal burgerschapsonderwijs	0	11.2	13
	1	23.3	27
	2	42.2	49
	3	23.3	27
LK_matrzelf Leerkrachtvragenlijst 5c4 gebruik zelf ontworpen materiaal burgerschapsonderwijs	0 nee	71.6	83
	1 ja	28.4	33
LK_bijhres Leerkrachtvragenlijst 5de bijhouden leerresultaten	0 nee	59.1	68
	1 ja, maar niet voor lesaanpassing	20.9	24
	2 ja, gebruik om lessen aan te passen	20.0	23

In Tabel 6.2.8 is een overzicht van alle geconstrueerde variabelen in de leerkrachtvragenlijst weergegeven.

Tabel 6.2.8: Variabelen in leerkrachtvragenlijst

Variabele	Beschrijving	Vraagnr	Bereik	Herkomst	n items + evt. aanv. info	Alpha
LK_sekse	geslacht leerkracht	1a	0 man 1 vrouw		1	nvt
LK_leeftijd	leeftijd leerkracht	1b	1 20-29 jaar, 2 30-39 jaar, 3 40-49 jaar, 4 50-59 jaar, 5 60 jaar of ouder		1	nvt
LK_vooropl	opleiding leerkracht	1c	1 reguliere PABO, 2 verkorte PABO, 3 academische PABO, 4 diploma PABO nog niet behaald, 5 anders		1	nvt
LK_werkervalg	werkervaring basisonderwijs	1d	1 0-5 jaar, 2 6-10 jaar, 3 11-15 jaar,		1	nvt

<i>Variabele</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Vraagnr</i>	<i>Bereik</i>	<i>Herkomst</i>	<i>n items + evt. aanv. info</i>	<i>Alpha</i>
			4 16-20 jaar, 5 meer dan 21 jaar			
LK_werkervbb	werkervaring in bovenbouw op huidige school	1e	als LK_werkervalg		1	nvt
LK_bekw_s1_alg	schaal ervaren bekwaamheid - Voorbereid op lesgeven m.b.t. algemene aspecten burgerschapseducatie	2a (3,4,5,6,7,9,11,12)	1 helemaal niet goed voorbereid – 4 heel goed voorbereid	ICCS (niet volledig)	8	.81
LK_bekw_s2_pol	schaal ervaren bekwaamheid - Voorbereid op lesgeven over aspecten m.b.t. politiek systeem	2a (1,2,8,10,13)	1 helemaal niet goed voorbereid – 4 heel goed voorbereid	ICCS (niet volledig)	5	.81
Vr2_b_mk	belang gehecht burgerschapsvorming	2b	1 helemaal mee oneens – 5 helemaal mee eens	BMS	1	nvt
Vr2_c_mk	burgerschap taak voor de school	2c	idem	BMS	1	nvt
LK_invbs_ll	schaal aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang	3 (8,11 t/m 17)	1 helemaal niets – 5 heel veel	ESC/BMS	8	0.88
LK_invbs_ms	schaal aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid	3 (3,5,18 t/m 20, 22, 23)	1 helemaal niets – 5 heel veel	ESC/BMS	7	0.70
LK_invbs_vs	schaal bevorderen van omgaan met verschillen (open houding)	3 (1,2,4,6,7,9,10)	1 helemaal niets – 5 heel veel	ESC/BMS	7	0.78

<i>Variabele</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Vraagnr</i>	<i>Bereik</i>	<i>Herkomst</i>	<i>n items + evt. aanv. info</i>	<i>Alpha</i>
LK_klasklimaat	schaal ruimte voor discussie in de klas	4	1 (bijna) geen – 4 (bijna) alle	ICCS	6, geen items verwijderd	0.72
LK_vak	index aantal vakken waarin aanbod BS	5a	aankruisen wat voorkomt		index n vakken (max 5)	nvt
LK_werkv	schaal mate gebruik werkvormen voor BS	5b (1,4,5,6,7,8, 9)	1 zelden (0-15%) – 4 vaak (75-100%)		7	0.71
LK_materiaal	index gebruik bestaand lesmateriaal BS	5c 1-3	aankruisen wat voorkomt		index: 0 - 3 (0=geen gebruik bestaand materiaal)	nvt
LK_matrzelf	index gebruik zelf ontworpen lesmateriaal bij BS	5c 4	aankruisen wat voorkomt		1 = ja 0 = nee	nvt
LK_bijhres	index bijhouden leerresultaten BS	5d+e	beide nee, ja		index: 0 nee, 1 ja, maar niet voor lesaanpassing, 2 ja, gebruik om lessen aan te passen	nvt
Vr6_a uur, Vr6_a minuten	aantal uren en minuten dat gemiddeld per week wordt besteed aan burgerschapsvorming	6			2	nvt
LK_concbs1	losse vraag uitwerking visie burgerschapsonderwijs	7a	1 ieder op eigen wijze, 2 globale ideeën, maar geen uitgewerkte visie, 3 gedeelde visie, maar niet gedocumenteerd 4 er is een visiedocument	BMS	1	nvt

<i>Variabele</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Vraagnr</i>	<i>Bereik</i>	<i>Herkomst</i>	<i>n items + evt. aanv. info</i>	<i>Alpha</i>
LK_concbs2	schaal concretisering van burgerschapsonderwijs	7b	1 nee, 2 ja	BMS	5, geen items verwijderd	0.75
LK_inbedbs	schaal Inbedding BS in dagelijkse lespraktijk	8	1 helemaal niet van toepassing – 5 helemaal van toepassing	ESC	10 items, 1 item (9) dient verwijderd te worden	0.79
LK_overeenst	schaal overeenstemming over BS op verschillende niveaus	9	1 helemaal niet mee eens – 5 helemaal mee eens	BMS	9 items, geen items verwijderd	0.87

#### 6.2.4 Analyses voor de schoolleidervragenlijst

##### Schalen

*Vraag 3 Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen (DIR\_invbs\_II, DIR\_invbs\_ms, DIR\_invbs\_vs)*

Aan de schoolleiders zijn 24 mogelijke doelen voorgelegd (één doel meer dan bij de leerkrachten, nl. bevorderen van sociale zelfredzaamheid), waarbij zij konden aangeven welke doelen op hun school van toepassing zijn (vraag 8). Voor de doelen die van toepassing waren, werd vervolgens in vraag 9 gevraagd in hoeverre deze doelen uitgewerkt waren (globale doelen, doelen per leerjaar/groep en doelen per leerling). De antwoorden op vraag 8 en 9 zijn gecombineerd met per item de antwoordcategorieën: 1) geen doelen, 2) globale doelen, 3) doelen op klas/groepsniveau, 4) doelen op leerlingniveau. Nagegaan is of voor de schoolleiders vergelijkbare schalen te vormen zijn als voor de leerkrachten. Hierbij is het doel 'bevorderen van sociale zelfredzaamheid' niet meegenomen, omdat het niet aan de leerkrachten werd voorgelegd. Op vier items na<sup>39</sup> blijkt de verdeling van items na rotatie over drie componenten gelijk aan die voor de leerkrachten (correlaties tussen de componenten zijn bij de schoolleiders in absolute zin hoger dan bij de leerkrachten: tussen -.43 en .48).

Er zijn schalen met dezelfde leerdoelen gevormd als bij de leerkrachten<sup>40</sup>. Hiermee werd bij de indeling van items per school bij drie items afgeweken van de hoogste componentlading. De eerste component bevat items die gaan over het bevorderen van omgaan met verschillen, het

<sup>39</sup> Bij drie items werd afgeweken van de hoogste componentlading en in tegenstelling tot bij de leerkrachten laadde één item wel op de bedoelde component (zie onder).

<sup>40</sup> Bij de leerkrachten betrof het de vraag in hoeverre aan de aspecten aandacht wordt besteed in de les.

bevorderen van een open houding. Het item 'leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur' laadt bij de schoolleiders wel het hoogst op deze bedoelde component. Dit was bij de leerkrachten niet het geval. Maar de items 'bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu', 'invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging' en 'leren omgaan met verschillen in eigenschappen' hebben ook de hoogste lading op deze component, terwijl ze bij de leerkrachten (zoals bedoeld) bij andere componenten hoorden. De schaal *DIR\_invbs\_vs* over het bevorderen van omgaan met verschillen is gevormd en heeft een Cronbach's alpha van .86.

De tweede component bevat items over aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang. Item 21 'het willen en durven opkomen voor anderen' laadt net als bij de leerkrachten onbedoeld het hoogst op deze eerste component. Ook hier is deze niet opgenomen in de schaal. De schaal *DIR\_invbs\_II* met een Cronbach's alpha van .91.

De derde component bevat items over het voorbereiden op deelname aan de maatschappij en maatschappelijke betrokkenheid bevorderen. Het item 'leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur' laadt hier wel zoals bedoeld het hoogst op. De schaal *DIR\_invbs\_ms* met een Cronbach's alpha van .86 is gevormd. Alle schalen zijn gevormd door het gemiddelde te berekenen over de antwoorden op de betreffende items van de schaal.

#### *Vraag 13 Concretisering van burgerschapsonderwijs (DIR\_Concbs2)*

De vijf items van vraag 13 betreffen een schaal afkomstig uit het BMS-onderzoek over de concretisering van burgerschapsonderwijs. Schoolleiders kunnen per uitspraak aangeven of hiervan op hun school sprake is. Voorbeelden van items zijn 'Op onze school zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming' en 'Op onze school evalueren we het burgerschapsonderwijs'. Antwoordmogelijkheden waren 1 'ja' en 2 'nee'. Deze zijn allemaal omgecodeerd naar 1 'nee' en 2 'ja'. PCA levert één component op met 48.5% verklaarde variantie. Alle items hebben een voldoende hoge lading op de component (ladingen tussen .61 en .73). De schaal *DIR\_Concbs2* uit het BMS-onderzoek is daarom gemaakt, net als bij de leerkrachten, door de gemiddelde antwoorden te berekenen op de vijf items van vraag 13. De schaal heeft een Cronbach's alpha van .73.

#### *Vraag 14 en 15 Inbedding van burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk (DIR\_Inbedbs)*

De eerste vijf items van vraag 14 en de vijf items van vraag 15 betreffen een bestaande schaal die afkomstig is uit het ESC-onderzoek. Voorbeelden van items zijn 'de burgerschapsontwikkeling van leerlingen wordt systematisch gevolgd (leerlingvolgsysteem)' en 'de invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt regelmatig besproken in teamvergaderingen'. De antwoordmogelijkheden bestonden uit een 5-punts Likertschaal met een range van 1 'helemaal niet van toepassing' tot 5 'helemaal van toepassing'. Drie items, waaronder 'We vinden het op school moeilijk om invulling aan burgerschapsonderwijs te geven' zijn omgecodeerd, zodat alle items lopen van weinig naar veel inbedding. PCA levert drie componenten op met resp. 39.9, 12.6 en 10.0%

verklaarde variantie. Net als bij de leerkrachten hebben zonder rotatie alle items, behalve het omgecodeerde item ‘alleen enkele leerkrachten hebben met burgerschapsonderwijs te maken’ (lading .20) een voldoende hoge lading op deze component (overige ladingen tussen .57 en .78). Daarom is de bestaande schaal *DIR\_Inbedbs* gevormd, op dit item na, door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de overige 9 items. De schaal heeft een Cronbach’s alpha van .84.

*Vraag 16 Overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (DIR\_overeenst)*

Aan de schoolleiders werden 11 uitspraken voorgelegd over de mate van overeenstemming over het burgerschapsonderwijs op hun school (voorbeelditem ‘Op onze school heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen’) en inzicht in wat er bij leerlingen speelt (voorbeelditem ‘Op onze school hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis’). Vergeleken met de leerkrachten werden twee extra items voorgelegd aan de schoolleiders. Om te kunnen vergelijken met de leerkrachten, zijn deze niet opgenomen in de schaal. Antwoorden op de twee extra items zullen alleen worden beschreven en zijn niet meegenomen in de meerniveau-analyses. De verdeling van items over de componenten laat net als bij de leerkrachten geen duidelijke verdeling naar de oorspronkelijke subschalen (overeenstemming en inzicht) zien. Om te kunnen vergelijken met de leerkrachtdata, vormen we één schaal op basis van de negen items. Op basis van vraag 16 is de schaal *DIR\_overeenst* gevormd door het gemiddelde te berekenen van de antwoorden op de negen items. De schaal heeft een Cronbach’s alpha van .83.

In Tabel 6.2.9 en Tabel 6.2.10 zijn respectievelijk de beschrijvende gegevens en de correlaties tussen de schalen weergegeven.

Tabel 6.2.9: Beschrijvende gegevens schalen: gemiddelden, std en n

	gem.	std	n
DIR_invbs_ll 8+9 k, l, m, n, o, q, r aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang	2.3	0.8	89
DIR_invbs_ms 8+9 c, e, s, t, u, w, x aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen	1.6	0.6	89
DIR_invbs_vs 8+9 a, b, d, f, g, i, j aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen	1.9	0.6	89
DIR_concbs2 13 concretisering burgerschapsonderwijs	1.4	0.3	89
DIR_inbedbs 14a t/m e, 15a, b, d, e inbedding burgerschapsonderwijs	3.0	0.6	89
DIR_overeenstv 16c t/m k overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen	3.4	0.6	89



Tabel 6.2.10: Beschrijvende gegevens schalen: correlaties

	DIR_invbs_ll	DIR_invbs_ms	DIR_invbs_vs	DIR_concbs2	DIR_inbedbs	DIR_overeenstv
DIR_invbs_ll	1					
DIR_invbs_ms	0.56	1				
DIR_invbs_vs	0.57	0.77	1			
DIR_concbs2	0.44	0.43	0.31	1		
DIR_inbedbs	0.42	0.53	0.43	0.63	1	
DIR_overeenstv	0.30	0.35	0.27	0.44	0.72	1

Indexvariabele*Vraag 6 vakken waarbij burgerschapsvorming aan bod komt (DIR\_vakken)*

De schoolleiders konden aankruisen bij welke van de volgende zes vakken burgerschapsvorming aan bod komt:

- wereldoriëntatie
- godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing
- begrijpend lezen
- kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)
- sport/bewegingsonderwijs
- taal en/of rekenen.

Daarnaast konden de schoolleiders aankruisen dat geen van de vakken vak toepassing is. Dit werd door één schoolleider aangekruist. Vrijwel alle schoolleiders (96.6%) kruisten wereldoriëntatie aan. Dit vak is daarom niet meegenomen in de PCA om na te gaan of er clusters van vakken te onderscheiden zijn. PCA met de overige vijf vakken (met per schoolleider de waarden 1 voor aangekruist en 0 voor niet aangekruist) wijst op één component met 38.7% verklaarde variantie. Dit wijst er net als bij de leerkrachten op dat er geen clusters van vakken te onderscheiden zijn. Op basis van vraag 6 is de index *DIR\_vakken* gevormd door het aantal van de zes vakken te tellen waarin burgerschapsvorming aan bod komt. Deze variabele is bedoeld als indicator voor de mate van inbedding van burgerschapsonderwijs in de gehele schoolpraktijk. In Tabel 6.2.11 is de frequentieverdeling weergegeven.

Tabel 6.2.11: Beschrijvende gegevens indexvariabele: frequentieverdeling

		%	n
DIR_vakken 6: aantal vakken waarin burgerschapsvorming aan bod komt	0	1.1	1
	1	3.4	3
	2	12.5	11
	3	23.9	21
	4	23.9	21
	5	17.0	15
	6	18.2	16

In Tabel 6.2.12 zijn de geconstrueerde variabelen uit de schoolleidersvragenlijst weergegeven.

Tabel 6.2.12: Variabelen in Schoolleidersvragenlijst

<i>Variabele</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Vraagnr</i>	<i>Bereik</i>	<i>Herkomst</i>	<i>n items + evt. aanv info</i>	<i>Alpha</i>
DIR_sekse	geslacht schoolleider	1	0 man, 1 vrouw		1	nvt
DIR_leeftijd	leeftijd directeur	2	1 20-29, 2 30-39, 3 40-49, 4 50-59, 5 60 jaar of ouder		1	nvt
DIR_functie	functie van invuller	3	1 Schoolleider, 2 Interim schoolleider (extern), 3 Plaatsvervangend schoolleider (intern), 4 Intern begeleider, 5 Bovenbouwcoördinator, 7 Teamleider		1	nvt
DIR_werkervAlg	aantal jaren werkervaring als schoolleider in het basisonderwijs	4a	1 0-5 jaar, 2 6-10 jaar, 3 11-15 jaar, 4 16-20 jaar, 5 21 jaar of langer		1	nvt
DIR_werkervHS	aantal jaren werkzaam op de huidige school	4b	als DIR_werkervAlg		1	nvt
D2_05.1- D2_05.6	wijze waarop burgerschapsvorming wordt aangeboden	5	aankruisen wat voorkomt		6	
DIR_vakken	index vakken waarbij burgerschapsvorming aan bod komt	6	aankruisen wat voorkomt		index (0 t/m 6 vakken)	nvt
DIR_takbs1	vraag: er is een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs	7_1			1	nvt
DIR_takbs2	vraag: een of meer leerkrachten houden zich bezig met de uitwerking van burgerschapsonderwijs	7_2			1	nvt

<i>Variabele</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Vraagnr</i>	<i>Bereik</i>	<i>Herkomst</i>	<i>n items + evt. aanv info</i>	<i>Alpha</i>
DIR_takbs3	vraag: de schoolleiding heeft tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren	7_3			1	nvt
DIR_invbs_II	schaal aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang	8+9 k, l, m, n, o, q, r	1 geen doelen, 2 globale doelen, 3 doelen per leerjaar/groep, 4 doelen per leerling	ESC/BMS	8	.91
DIR_invbs_ms	schaal aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen	8+9 c, e, s, t, u, w, x	idem	ESC/BMS	7	.86
DIR_invbs_vs	schaal aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen	8+9 a, b, d, f, g, i, j	idem	ESC/BMS	7	.86
DIR_concbs1	vraag mate uitwerking invulling burgerschapsonderwijs	12	1 concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze, 2 zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs, 3 is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd, 4 is er een visiedocument burgerschapsonderwijs		1	nvt
DIR_Concbs2	schaal mate van concretisering burgerschapsvorming: vastlegging aanbod en doelen en evaluatie	13 a t/m e	1 nee, 2 ja	BMS	5, geen items verwijderd	0.73
DIR_Inbedbs	schaal inbedding burgerschapsonderwijs op schoolniveau	14a t/m 14e	1 helemaal niet van toepassing – 5 helemaal van toepassing	ESC	10, item 15c verwijderd (lading .197)	0.84

<i>Variabele</i>	<i>Beschrijving</i>	<i>Vraagnr</i>	<i>Bereik</i>	<i>Herkomst</i>	<i>n items + evt. aanv info</i>	<i>Alpha</i>
		15a,b, d,e				
DIR_overeenstv	schaal overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen  (zonder a en b)	16 c t/m k	idem	BMS	9 items, geen items verwijderd	0.83

## Hoofdstuk 7. Resultaten leerlingprestaties

### 7.1 Beschrijving leerlingprestaties

Deze eerste paragraaf heeft als doel om beschrijvende uitspraken te doen over de mate waarin leerlingen over burgerschapscompetenties beschikken. Het gaat hier om de interpretatie van de scores van leerlingen op de vier schalen (items) waarmee we burgerschapscompetenties meten. De assumptie daarbij is dat leerlingen die een hogere score behalen, over een hoger competentieniveau beschikken dan leerlingen die een lagere score behalen.

#### 7.1.1 Interpretatie van niveaus van kennis, vaardigheid en houding

Zoals hiervoor geschetst is, kan worden verondersteld dat een hogere score op de kennis-, en toepassen van vaardigheidschaal (items) te interpreteren is als 'leerling X beschikt over meer burgerschapskennis dan leerling Y'. Waar dit voor de meting van (het toepassen van) kennis op gaat, is het bij een zelfinschatting van de vaardigheid en de houding van een leerling echter niet zonder meer te zeggen. Er zijn verschillende factoren die bij de bedoelde interpretatie een rol kunnen spelen.

Ten eerste valt voor de meting van burgerschapsvaardigheden extra voorzichtigheid te betrachten, waar het gaat om een dergelijke interpretatie van een bepaald niveau. Dit komt omdat de manier waarop burgerschapsvaardigheden doorgaans gemeten wordt via vragenlijsten, niet zonder beperkingen is.<sup>41</sup> Waar een deel van de burgerschapsvaardigheden het toepassen van kennis en beredeneren omvatte, weerspiegelde een ander deel van de burgerschapsvaardigheden de mate waarin leerlingen over het vermogen beschikken om – als ze dat willen (vgl. houdingen) – wenselijk burgerschapsgedrag te realiseren. Het gaat hier met andere woorden om de mate waarin leerlingen denken dat ze over die vaardigheden beschikken, ofwel de *self-efficacy* van leerlingen. Hierbij valt niet uit te sluiten dat leerlingen die onzeker zijn of zelfkritisch zijn zich lager inschatten dan leerlingen die deze zelfreflectie minder kritisch nemen.

Andere factoren die van belang zijn, hebben betrekking op de bekendheid van leerlingen met het onderwerp die kunnen verklaren waarom leerlingen hoog of laag scoren. Hierbij gaat het om bijvoorbeeld thema's die verschillen in de mate waarin ze onderdeel zijn van de leefwereld van de leerling (voorbeelden: leerlingen die slachtoffer van discriminatie zijn zullen uitingen van discriminatie sneller herkennen; leerlingen die een Joodse achtergrond hebben zullen vragen over de Joodse godsdienst vaker correct beantwoorden). Enkele voorbeelden hiervan zullen in de volgende paragraaf bij de bespreking van voorbeelditems aan bod komen. Burgerschapsitems zijn daarmee zelden context-onafhankelijk, er is lang niet altijd sprake van situaties die voor alle leerlingen relevant zijn. Het is onvermijdelijk dat leerlingen verschillen in de mate waarin ze met contexten

---

<sup>41</sup> Zo heeft bijvoorbeeld het meten van het vermogen om op een respectvolle manier een discussie te voeren beperkingen in een vragenlijst (zelfrapportage); in dit geval kan eerder gedacht worden aan een observatie van een discussie tussen leerlingen.

bekend zijn. De representatieve steekproef van scholen en grote aantallen leerlingen die hebben deelgenomen aan de huidige peiling maakt dat we dergelijke effecten goed kunnen ondervangen

Tot slot zijn de leerlingen op scholen waar het onderwerp onderdeel was van de lesstof, waarschijnlijk beter bekend met het onderwerp, en hebben een grotere kans de kennis- en gesloten vaardigheidsvragen correct te beantwoorden. Het verband tussen onderwijsaanbod op scholen en competentieverschillen zullen we nader onderzoeken in de meerniveau-analyses in het volgende hoofdstuk.

### 7.1.2 Prestatieniveau en –verdeling

Zoals in hoofdstuk 5 beschreven zijn de items van de peiling burgerschap geanalyseerd met item respons theorie (IRT). Met behulp van het IRT-model kunnen we voorspellen wat de kans is op een juist antwoord gegeven de vaardigheid van een leerling. Dit laat verder ook toe om na te gaan welk niveau van prestatie benodigd is om een bepaalde kans te hebben op het correct maken c.q. positief beantwoorden van een item. Van deze mogelijkheid maken we gebruik. Beheersing hebben we als volgt gedefinieerd:

<i>Geen beheersing</i>	kans op een correct antwoord kleiner dan 50 procent
<i>Matige beheersing</i>	kans op een correct antwoord ligt tussen de 50 en 80 procent
<i>Goede beheersing</i>	kans op een correct antwoord is groter dan 80 procent

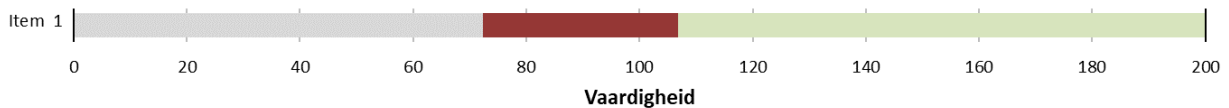
De opgaven die kennis en toepassen van kennis meten (vaardigheid gesloten) beschrijven we in termen van beheersingsniveau, zoals hierboven weergegeven. Hiermee beschrijven we dus leerlingprestaties, ofwel scores op kennis en vaardigheden.

Voor items die self-efficacy (vaardigheid polytoom) en attitude meten, is getracht niet te spreken over leerlingprestaties. Het gaat dan immers niet over beheersing van items, maar eerder over een lagere of hogere inschatting van de eigen vaardigheid en de mate waarin de leerling het eens is met een bepaalde stelling over burgerschap. Bij deze polytome items, met een minimum van 0 en een maximum score van 3, zijn scores die equivalent zijn aan de 0,50 kans en de 0,80 kans respectievelijk 1,5 en 2,4. In dit geval gaat het bij de self-efficacy en attitude-schaal om de volgende definiëring:

<i>Nauwelijks positief</i>	verwachte score kleiner dan 1,5;
<i>Matig tot redelijk positief</i>	verwachte score ligt tussen de 1,5 en 2,4
<i>Sterk positief</i>	verwachte score groter dan 2,4.

Figuur 7.1.1 laat grafisch zien welke items leerlingen in welke mate beheersen. Een leerling beheerst een opgave goed als hij 80% kans heeft om een opgave goed te beantwoorden (het groene gedeelte van de balk). In dezelfde lijn, een leerling beheerst een item matig als hij 50 tot 80% kans heeft op het juist beantwoorden van de vraag (rode gedeelte), en bij minder dan 50% kans om het goed te maken is er sprake van onvoldoende beheersing (grijze gedeelte). Bij de interpretatie van self-

efficacy en attitude gaat om een nauwelijks positief (grijze gedeelte) tot sterk positief (groene gedeelte) antwoord.



Figuur 7.1.1: Moeilijkheidsgraad van een (fictief) item op een (lineair getransformeerde) latente variabele<sup>42</sup>

In Figuur 7.1.2 is de beheersing van de kennisitems afgebeeld, geordend op subdomein. Om de grafieken overzichtelijk te houden zijn de labels van items afgekort tot codes. Items met code 2k op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Verschillen. Items met code 3k op het einde vallen onder subdomein Democratisch Handelen. Items met code 4k op het einde vallen onder subdomein Maatschappelijk Verantwoord Handelen.

Bij burgerschapsvorming is geen sprake van referentieniveaus, waardoor het (zonder standaardbepaling) niet zo eenvoudig te bepalen is hoe de beheersing van items te interpreteren is. Voor een kwalificatie van het niveau zijn de leerlingen per schaal in prestatieniveaus ingedeeld, gebaseerd op percentielen (zie ook bijlage 5.3). De indeling bestaat uit vijf prestatieniveaus, percentiel 10, 25, 50, 75 en 90. Hiervan is het niet overzichtelijk alle niveaus in de figuren in de hoofdtekst te onderscheiden, vandaar dat we ons beperken tot een onderscheid tussen ondergemiddeld, gemiddelde en bovengemiddeld presterende leerlingen, te zien aan de twee verticale lijnen in Figuur 7.1.2. De linkse verticale lijn geeft de percentiel 25 leerling weer, een leerling met een prestatieniveau waarbij 25% van de leerlingen een lager niveau heeft (ondergemiddeld presterende leerling). De rechtse verticale lijn is die van de percentiel 75 leerling (bovengemiddeld presterende leerling), een leerling met een prestatieniveau waarbij 75% van de leerlingen een lager niveau heeft.

Anders gezegd maken de verticale lijnen zichtbaar hoe leerlingen met een ondergemiddelde, gemiddelde en bovengemiddelde prestatieniveau de items/opgaven op de vier uitkomstmaten beantwoorden. De komende vier grafieken in deze paragraaf geven de vier verschillende uitkomstmaten weer, vergezeld van voorbeelden van items die deze drie groepen leerlingen al dan niet beheersen. Voor sommige items geldt dat alleen leerlingen in het hoogste (90) of laagste (10) percentiel een item al dan niet beheersen (zoals weergegeven in bijlage 5.3). In deze gevallen verwijzen we naar percentiel 10 en 90, in plaats van naar percentiel 25 of 75, die in de grafieken

<sup>42</sup> De verdeling op de latente variabele loopt in het voorbeeld van 0 tot 200, maar is strikt genomen niet begrensd.

zichtbaar zijn. Om in herinnering te roepen, een percentiel 10-leerling is een leerling met een prestatieniveau waarbij 10% van de leerlingen een lager prestatieniveau heeft.

Figuur 7.1.2 geeft een typering van kennisopgaven weer. Een eerste blik laat een goede spreiding zien van makkelijke, uitdagende en moeilijke opgaven per subdomein. We zien dat leerlingen in het percentiel-25 enkele opgaven per subdomein niet (of onvoldoende) beheersen - te zien aan de grijze balk. Echter, de percentiel-25 leerling beheerst van de totale verzameling kennisopgaven ook ongeveer 20 opgaven goed, verdeeld over drie subdomeinen. De percentiel-75 leerling beheerst meer dan de helft van de kennisitems goed, slechts drie items beheerst een dergelijke leerling niet.

Uit de kennisopgaven, en ook voor de overige burgerschapsopgaven en -items, is een selectie van voorbeelden gekozen, om de beschrijving van burgerschapscompetenties van leerlingen te duiden. Hier is een keuze gemaakt voor de opgaven en items met onderscheidend vermogen tussen ondergemiddelde en bovengemiddelde leerlingen, en daarnaast opgaven die aan de uiteinden van de verdeling van de latente variabele per subdomein liggen. Waar mogelijk zijn items gekozen, binnen een subdomein, die hetzelfde onderwerp illustreren.

Het eerste voorbeelditem is item 1108 uit het subdomein Omgaan met Verschillen (2K). Voor alle type leerlingen is de onderstaande opgave goed te maken.



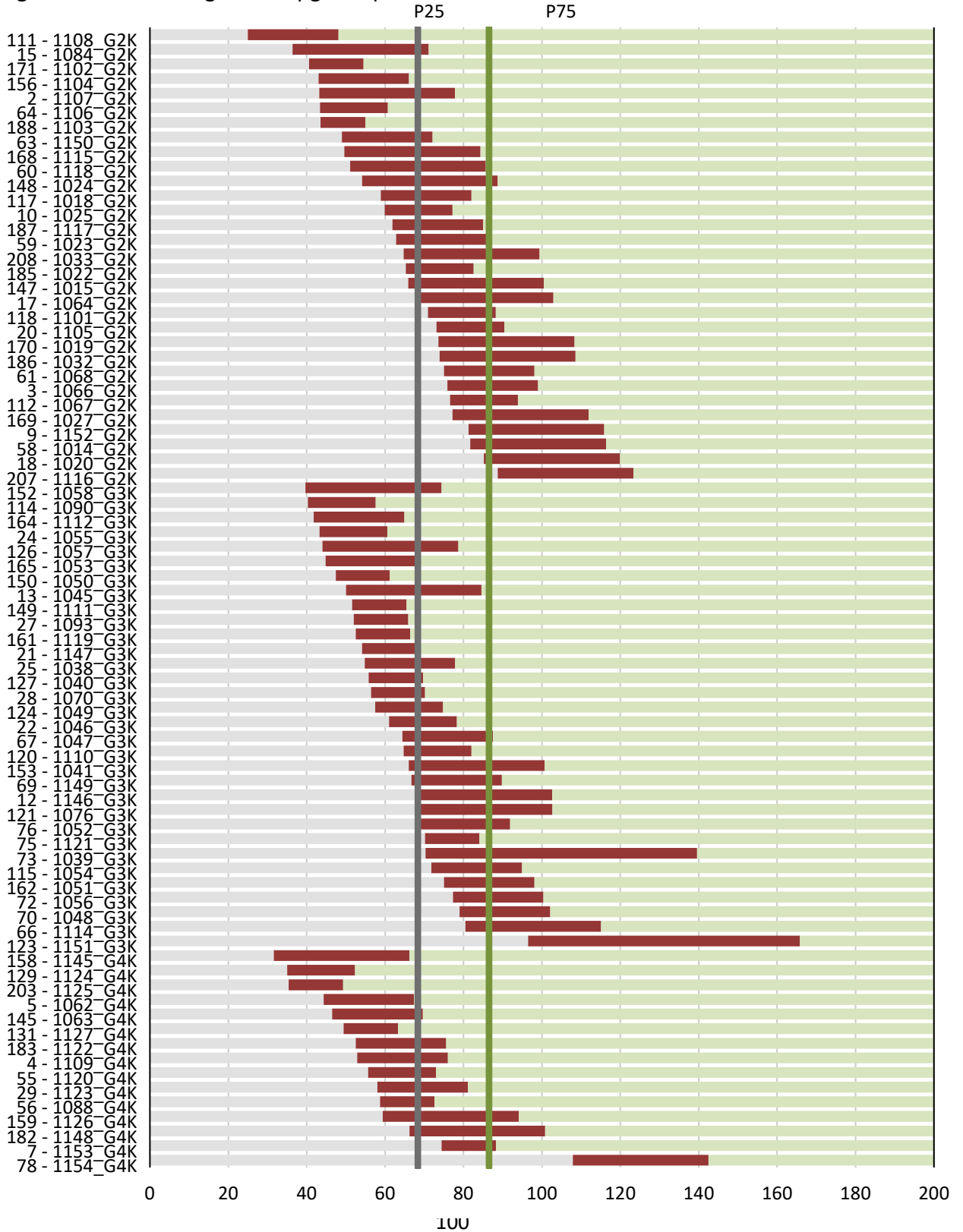
1108. Dit beeld gaat over een beroemd verhaal. In dat verhaal vluchten Jozef en Maria met hun kind dat in Bethlehem geboren is naar Egypte.

Bij welke godsdienst hoort dit verhaal?

- A **het christendom**
- B de islam
- C het boeddhisme
- D het hindoeïsme



Figuur 7.1.2 Verdeling kennisopgaven per subdomein



Een voorbeeld van een item dat onderscheidend is tussen verschillende type leerlingen, is item 1025. Dit is een makkelijke opgave voor bovengemiddelde leerlingen (percentiel-75), maar een uitdagende vraag voor ondergemiddelde leerlingen (percentiel-25). Voor het beantwoorden van deze vraag is specifieke kennis nodig ten aanzien van "inburgeren".

1025. Waarom moeten mensen die in Nederland komen wonen een 'inburgeringscursus' doen?

- A Na de cursus willen de mensen misschien toch niet in Nederland wonen.
- B De cursus helpt de mensen om aan het leven in Nederland te wennen.**
- C Door de cursus gaan de mensen op precies dezelfde manier leven als Nederlanders.

Binnen dit onderwerp zijn er ook items die zowel uitdagend zijn voor ondergemiddeld als bovengemiddeld vaardige leerlingen, zoals item 1033. Integreren is een abstract begrip, inburgeren was hier mogelijk ook op zijn plaats geweest.

1033. Wat betekent integreren in de samenleving?

- A Net zo te worden als de mensen die er al wonen.
- B Je zo aanpassen dat je goed kunt samenleven met anderen.**
- C Proberen vrienden te worden met mensen uit verschillende culturele groepen.

Tot slot een voorbeeld van een item binnen het subdomein Omgaan met verschillen dat ook over godsdienst gaat, maar uitdagender is dan het eerder genoemde item (1108). Dit betreft item 1116 (een item uit de vorige PPON peiling uit 2009). Bij dit item is de kans op goede beheersing het kleinst: een erg moeilijk item dus. Alleen een hoog vaardige leerling (in het percentiel 90) heeft een kans van meer dan .50 om deze vraag goed te beantwoorden (zie bijlage 5.4). In dit voorbeeld moet de leerling kennis hebben van zowel religieuze gebouwen als religieuze leiders, en de koppeling daartussen.



A Kathedraal



B Moskee



C Synagoge



D Tempel

1116. Een rabbijn gaat op zondag naar het gebouw van zijn godsdienst om daar les te geven.

Welk gebouw is dat?

- A Kathedraal
- B Moskee
- C **Synagoge**
- D Tempel

Het christendom (item 1108) lijkt in zijn algemeenheid bekender te zijn dan het jodendom, want ook item 1020 is voor alle groepen leerlingen uitdagend of zelfs moeilijk.

1020. Hoe heet het heilige boek van de joden?

- A Bijbel
- B Koran
- C **Thora**

Binnen het subdomein Democratisch handelen (3K), zien we ook de nodige moeilijke items. Ondergemiddeld vaardige leerlingen hebben minder dan 50 procent kans acht van de 31 items goed te beantwoorden, zoals item 1048. De parlementaire democratie is mogelijk nog niet in alle klassen ter sprake geweest.

1048. Op wie kunnen alle Nederlanders ouder dan 18 stemmen?

- A** alleen leden van de Eerste Kamer
- B** alleen leden van de Tweede Kamer
- C** leden van de Eerste en de Tweede Kamer

Één item, uit de vorige peiling (PPON 2009), spant echter de kroon qua moeilijkheid, item 1151. Dit voorbeeld van democratische besluitvorming kunnen ook de bovengemiddeld vaardige leerlingen in groep 8 niet plaatsen. Hier kan ook meespelen dat het in de opgave gaat over verschillende politieke instituties, die mogelijk niet bekend zijn (bijv. fractie, gemeenteraad, ministerie).

1151. De gemeente wil het speelveld in de buurt vol bouwen met woningen. Groep 8 wil daartegen protesteren, want straks kunnen zij en de andere kinderen niet meer zo fijn spelen.

Vier kinderen schrijven een protestbrief:

- Jan schrijft aan de fractieleden van de Gemeenteraad
- Joop schrijft aan de politie
- Josuah schrijft aan de ministerie van woningbouw
- Joup schrijft aan de Burgemeester en Wethouder van je woonplaats

Wie hebben een brief geschreven naar de juiste persoon of personen?

- A** Jan en Joop
- B** Joop en Josuah
- C** Josuah en Joup
- D** Joup en Jan

Een item als 1090 is voor de leerlingen van groep 8 beter te maken, en behoort binnen dit subdomein tot het anderste uiterste, namelijk de makkelijke opgaven. Alle type leerlingen hebben meer dan 80 procent kans deze opgave goed te beantwoorden. Dit duidt op enige basiskennis van staatsinrichting. Merk op dat de afleiders hier ook beter weg te strepen zijn als je het antwoord niet precies weet.

1090. Wat is een kenmerk van wetten?

- A** Wetten zijn regels over wat wél en wat niet mag in een land.
- B** Wetten worden gemaakt door de politie.
- C** Wetten zijn alleen geldig als alle inwoners van een land het ermee eens zijn.

Voor het laatste subdomein Maatschappelijk verantwoord handelen (4K) is een voorbeeld over duurzaamheid en milieu geselecteerd. Item 1145 is in dit kader een makkelijke opgave voor alle type

leerlingen. Ook al zijn er enkele taalkundig moeilijk te lezen woorden te onderscheiden in de antwoordalternatieven, zoals “afbreken” en “overtollig”.



1145. De Nederlander gooit gemiddeld 55 kg per persoon aan voedsel weg.

Wat voor invloed heeft dat op ons milieu?

- A Dat maakt voor ons milieu niets uit. Het voedsel wordt in de natuur vanzelf afgebroken.
- B Het is vooral slecht voor het milieu, want het maken van dit overtollige voedsel heeft veel energie gekost.**
- C Het is vooral goed voor het milieu, want het weggegooide eten, dient als voedsel voor dieren en mest voor planten.

Als dit thema in een iets andere hoedanigheid aan bod komt, zoals in item 1148, blijken zowel ondergemiddelde als bovengemiddelde leerlingen een gerede kans te hebben het correcte antwoord niet te noteren. Hierbij liggen de andere antwoorden (de afleiders) dichterbij het goede antwoord dan bijvoorbeeld bij bovenstaand item (1145), waar het eigenlijk alleen om een keuze tussen goed-slecht-neutraal voor het milieu ging (mits ze uit het plaatje halen dat het niet alleen om groenafval gaat).



1148. Er worden nog steeds veel elektrische apparaten zomaar bij het afval gezet. Dat is niet goed. Eigenlijk moeten al deze apparaten apart worden ingezameld.

Waarom is dat beter?

- A Deze apparaten kunnen vaak nog gerepareerd worden. In ontwikkelingslanden worden ze dan gebruikt.
- B Deze apparaten bevatten allerlei metalen. Plastics die eruitgehaald worden, kunnen zo opnieuw gebruikt worden.**
- C Deze apparaten vormen bij het afval een gevaar voor kinderen. Als die ze thuis gaan proberen, kunnen ze een dodelijke schok krijgen.

Figuur 7.1.3 geeft wederom de beheersing op itemniveau weer voor verschillende type leerlingen. De verticale lijnen geven aan wat ondergemiddelde en bovengemiddelde leerlingen gemiddeld genomen wel en niet beheersen als het gaat om het toepassen van kennis (Vaardigheid gesloten). De items zijn wederom ingedeeld op subdomein<sup>43</sup>. Onderstaande grafiek laat een redelijk goede spreiding zien van makkelijke, uitdagende en moeilijke opgaven per subdomein. Merk op dat er relatief weinig vaardigheidsitems betrekking hebben op Omgaan met Verschillen (2V).

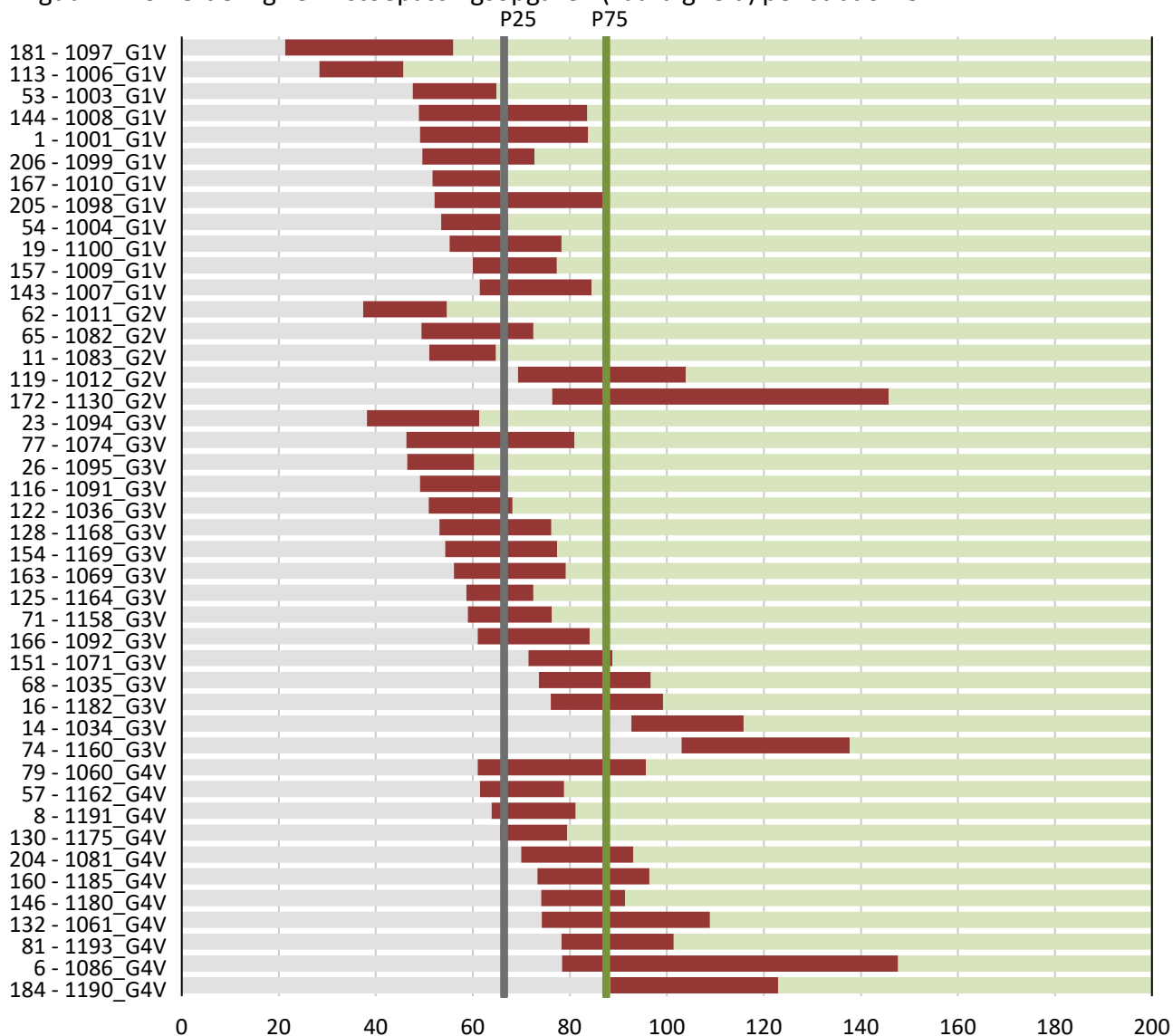
We zien dat leerlingen in het percentiel-25 veertien opgaven onvoldoende beheersen, hier zit geen opgaven uit het subdomein Omgaan met Conflicten tussen. De ondergemiddelde (percentiel-25) leerling beheerst daarnaast geen van de items van Maatschappelijk verantwoord handelen goed. Ook de items van het subdomein Democratisch handelen zijn uitdagend te noemen. Ondergemiddelde leerlingen beheersen twaalf items van de 27 items van deze twee subdomeinen niet goed, terwijl zij wel enkele items uit het subdomein Omgaan met conflicten en Omgaan met verschillen beheersen.

Ook de bovengemiddelde (percentiel-75) leerling beheerst de items in het subdomein Maatschappelijk verantwoord handelen niet of matig. Terwijl deze leerling wel alle items van Omgaan met Conflicten goed beheerst. Hier zien we een verschil in moeilijkheid tussen de subdomeinen, ook al dienen we voorzichtig te zijn met deze uitspraken. De items met ICCS als bron van herkomst zijn over de hele linie uitdagend voor ondergemiddelde leerlingen (nummer 1153 tot en met 1193), en zijn in de twee subdomeinen Democratisch handelen en Maatschappelijke verantwoord handelen terug te vinden. Deze items van ICCS kunnen hier helaas niet ter illustratie dienen. Als voorbeelditems zijn daarom hieronder andere, en vergelijkbare items in moeilijkheid, opgenomen.

---

<sup>43</sup> Items met code 1V op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Conflicten. Items met code 2V voor Omgaan met verschillen; items met 3V vallen onder het subdomein Democratisch Handelen en code 4V op het vallen onder subdomein Maatschappelijk Verantwoord Handelen.

Figuur 7.1.3 Verdeling kennistoepassingsopgaven (vaardigheid) per subdomein



Een voorbeeld van een item dat een bovengemiddelde leerling niet goed beheerst in het subdomein Democratisch handelen (3V) is:

1034 Waarom is een besluit van een dictator niet democratisch?

- A omdat een dictator alleen maar over zijn eigen belangen en wensen nadenkt
- B omdat een dictator aan de macht is gekomen doordat hij lid is van een machtige familie
- C omdat bewoners van het land geen stem hebben gehad**

De opgave vraagt kennis van regeringsvormen, alsmede kennis van een moeilijk woord als 'democratisch'. Bovendien zijn de alternatieven niet verkeerd, en kunnen deze ook prima bij een dictator horen, alleen slaan zij niet op het woord democratisch in de vraag. Dergelijke items zijn op een abstract niveau gesteld, en zijn eigenlijk over de hele linie als moeilijk te beschouwen. Alleen hoogwaardige percentiel-90 leerlingen (P90) hebben een matige beheersing van deze opgave (zie bijlage 5.4).

Binnen dit subdomein van Democratisch handelen is duidelijk dat opgaven die op de leefwereld van de leerlingen betrekking hebben, wel goed te doen zijn, zoals item 1094 en item 1095, ook al zitten er moeilijk woorden als 'democratisch' in verwerkt. Alle leerlingen weten deze opgaven goed te maken.

1094. Een groepje kinderen wil graag een speelplaats in hun straat.

Hoe kunnen ze dat op een democratische manier bereiken?

- A** handtekeningen verzamelen en daarmee naar de gemeente gaan
- B** zelf een plek zoeken en daar gaan spelen
- C** in de tuin van de burgemeester gaan zitten tot hij toegeeft

Het zijn beide opgaven die leerlingen uit hun directe omgeving kunnen kennen waardoor ze wellicht een adequaat antwoord paraat hebben.

1095. Jullie mogen met de klas een plan maken voor de schoolreis. Bij het praten erover moet jij zorgen dat de democratische spelregels gebruikt worden.

Waar let je dan op?

Ik let erop ...

- A** dat iedereen de kans krijgt om iets te zeggen
- B** dat mijn vrienden tevreden zijn
- C** dat er iets gekozen wordt dat ik zelf leuk vind

Zoals aangegeven zijn binnen het subdomein Omgaan met Conflicten (1V) enkele items door alle leerlingen goed beheerst. Een voorbeeld hiervan is item 1006. Ook dit is een voorbeeld dat direct aansluit op de leefwereld van de leerlingen.



1006. Vier leerlingen hebben samen een werkstuk ingeleverd. Een van hen heeft er bijna niets aan gedaan. Daardoor kregen ze alle vier een laag cijfer. De anderen zijn boos over het lage cijfer.

Wat kunnen ze het beste doen?

- A Vragen aan hun ouders of zij het willen oplossen.
- B Naar de leraar gaan en de situatie uitleggen.**
- C Boos worden op de leerling die weinig heeft gedaan.

Item 1009 bij Omgaan met Conflicten is daarentegen voor de laagvaardige tot gemiddelde leerling een uitdagende opgave, met een kans tussen de 50 en 80 procent dat ze het goed beantwoorden (antwoord A). Bij deze items is wederom duidelijk dat hier niet altijd sprake is van 'goede' of 'foute' antwoorden. Alle antwoorden zouden mogelijk kunnen zijn, maar praten geldt hier als de beste manier om met dergelijke "potentiële" conflictsituaties om te gaan.

1009. Een religieuze groep wil een van hun traditionele feesten vieren op het stadsplein van een kleine stad in Nederland. De meerderheid van de inwoners wil niet dat dit gebeurt.

Wat kan de religieuze groep het beste doen om de inwoners op andere gedachten te brengen?

- A De religieuze groep nodigt de inwoners uit om over het voorgestelde feest te praten.**
- B De religieuze groep houdt een protestmars op het stadsplein.
- C De religieuze groep versiert het stadsplein met hun religieuze symbolen.

Kijkend naar het subdomein Omgaan met Verschillen (2V) zien we over het geheel genomen meer uitdagende opgaven voor bovengemiddelde leerlingen dan bij het subdomein Omgaan met conflicten. Item 1130 (zie volgende pagina), een item dat nieuw geconstrueerd is voor de peiling, is bijvoorbeeld uitdagend voor bijna alle leerlingen.

1130. Bekijk deze advertentie van een speelgoedwinkel. Wat is de verborgen boodschap van deze advertentie?

- A Schoonmaken hoeft niet duur te zijn.
- B **Schoonmaken is een klusje voor vrouwen.**
- C Schoonmaken moet je samen doen.

Kwaliteitsartikelen waarmee kinderen de sfeer van het huishouden spelenderwijs kunnen beleven en nabootsen.

**Queenie Home**

**BART'S TIP** ALLEEN BIJ BART SMIT

Queenie Home schoonmaak trolley  
Vanaf 3 jaar  
Compleet met stofzuiger, balj, wasser en doek.  
Art.nr. 25571232  
**14.99**  
**BART'S BODEMPRIJS**

Queenie Home strijkbout  
Vanaf 3 jaar  
Met licht geluid en sprokeltje.  
Met gratis bootje.  
Art.nr. 25555467  
**9.99**  
**7.99**

**WERKT ECHT**

Queenie Home stofzuiger  
Vanaf 3 jaar  
Met gratis bootje. Art.nr. 20739393  
**24.99**  
**19.99**

**ALLEEN BIJ BART SMIT**

**Zo goed zijn als mama, dat wil je ook!**

**WERKT ECHT**

Schoonmaakset  
Vanaf 3 jaar  
Art.nr. 20979104  
**6.99**

**STOFZUIGER WERKT ECHT**

Queenie Home schoonmaak-trolley met stofzuiger  
Vanaf 3 jaar  
Met echte stofzuigerluiden en roterende wieltjes.  
Met gratis bootje.  
Art.nr. 25560411  
**29.99**  
**24.99**

**BOSCH**  
Bosch stofzuiger  
Vanaf 3 jaar  
Met realistisch geluid en roterende wieltjes.  
Met gratis bootje.  
Art.nr. 24321480  
**29.99**  
**24.99**

**bart smit** 47

**Nét echt**

In dit subdomein, met relatief weinig items, is wel variatie te zien in moeilijkheid van de items. Een opgave die alle leerlingen goed beheersen, is item 1011. De vrijheid van godsdienst is bekend aan het einde van de basisschool.

1011. Welke regel geldt in Nederland over het geloof?

- A **Iedereen is vrij om te geloven wat hij of zij wil.**
- B Iedereen moet zich houden aan christelijke normen en waarden.
- C Iedereen moet zich houden aan de normen en waarden van zijn of haar geloof.

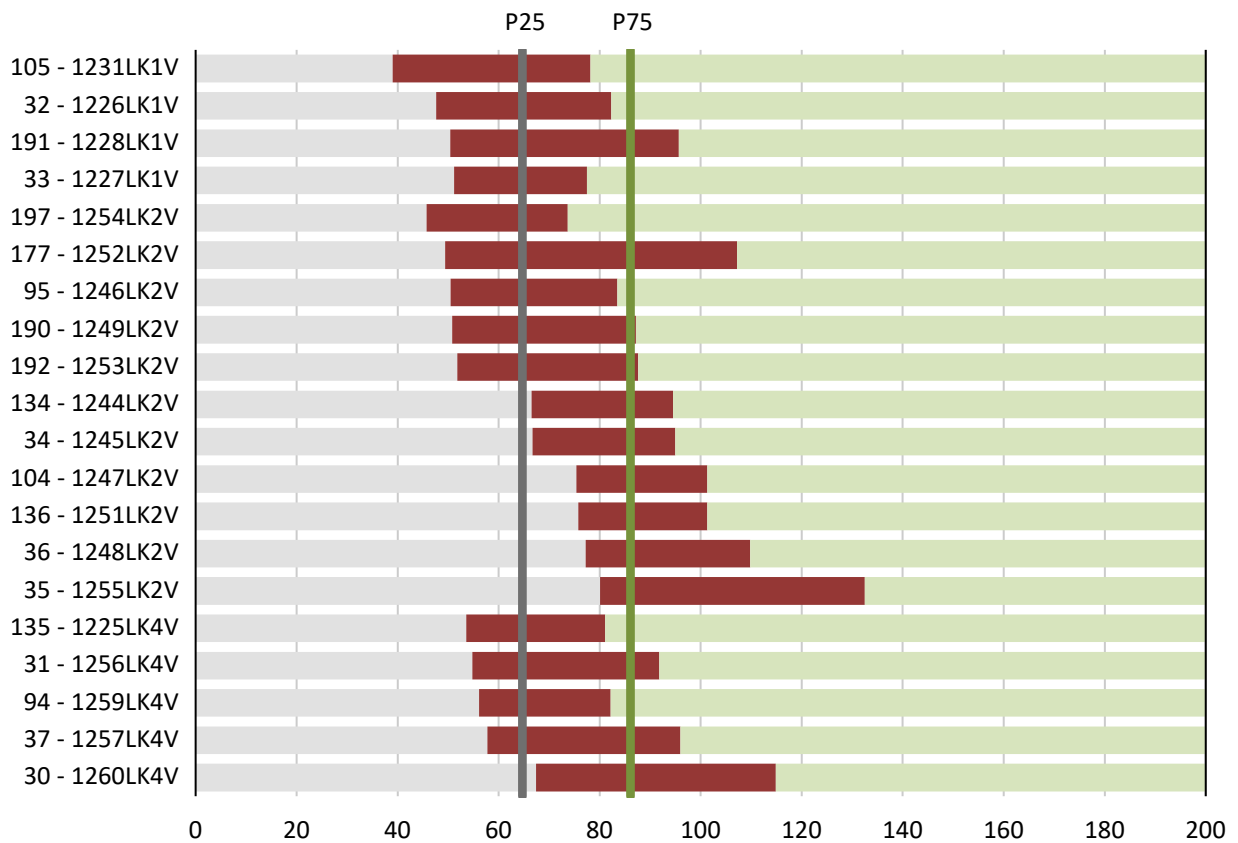
Naar aanleiding van de typering van kennis en dichotome vaardigheidsitems valt op te merken dat leerlingen met een bovengemiddelde score op het oog beter lijken te scoren op meer abstracte

geformuleerde items, en items waar specifieke kennis over bijvoorbeeld staatsinrichting, religieuze stromingen of democratische spelregels voor nodig zijn. Voor burgerschapshoudingen geldt dit in mindere mate, dat onderdeel is van de volgende paragraaf.

*Burgerschapshoudingen en inschatting van eigen vaardigheid*

De volgende twee grafieken bevatten de gegevens voor de schalen met polytome items. Eerst is de grafiek voor de schaal Vaardigheid Polytoom, het vertrouwen in eigen kunnen (*self-efficacy*), gegeven (Figuur 7.1.4). Het gaat hier niet om de mate van beheersing, maar om een lager of hogere inschatting van de eigen vaardigheid. Dit noemen we hier zelfvertrouwen. Een score op een item in het rode gedeelte van de balk, betekent hier een verwachte waarde van tussen 50% van de maximumwaarde (hier: 1,5 op de schaal 0-3) en 80% van de maximumwaarde (hier: 2,4). Scores die hoger zijn dan 80% van de maximumwaarde zijn weergegeven door het groene gedeelte van de balk, de items waar leerlingen zich hoog op inschatten.

Figuur 7.1.4 Verdeling self-efficacy opgaven per subdomein



Bovenstaande grafiek met self-efficacy vaardigheidsitems is wederom geordend op subdomein. Het aantal items is niet gelijkwaardig verdeeld over de subdomeinen heen.

Kortgezegd gaat het bij de volgende items over self-efficacy om de volgende definiëring:

<i>Weinig tot geen zelfvertrouwen</i>	verwachte score kleiner dan 1,5;
<i>Matig tot redelijk zelfvertrouwen</i>	verwachte score ligt tussen de 1,5 en 2,4
<i>Goed of stevig zelfvertrouwen</i>	verwachte score groter dan 2,4.

Items met code 1V op het einde vallen onder subdomein Omgaan met Conflicten. Deze vier items zijn redelijk gelijkwaardig aan elkaar, en weinig onderscheidend. De P25-leerlingen geven blijk van matig zelfvertrouwen ten aanzien van deze items. Items met code 2V op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Verschillen. Hier vallen relatief de meeste items onder (in Vaardigheid gesloten was hier een ondervetegenwoordiging van items op dit subdomein). Binnen dit domein zijn items meer onderscheidend voor de leerlingen. P25-leerlingen hebben een matig zelfvertrouwen op een deel van de items, maar daarnaast weinig tot geen zelfvertrouwen op andere items. P75-leerlingen laten op bijna alle (9 van de 11) items in dit subdomein een matige zelfvertrouwen optekenen.

Het subdomein Democratisch handelen komt niet voor bij deze items over zelfinschatting van vaardigheden, want deze was vertegenwoordigd in voorgaande schaal op basis van gesloten vragen. Hieronder illustreren we eerst items uit het domein Omgaan met verschillen, waarvan twee items onderscheidend zijn tussen ondergemiddelde en bovengemiddelde leerlingen, en één item niet onderscheidend is.

Op item 1254 (2V) zijn leerlingen met een matig zelfvertrouwen (over het algemeen) geneigd om niet zo goed tot best wel goed te antwoorden (tussen "Niet zo goed" en "Best wel goed"). Leerlingen met bovengemiddeld zelfvertrouwen (hier dus: self-efficacy) scoren op dit item "best wel goed" tot "heel goed".

1254. Hoe goed ben je in ... de mening van anderen respecteren.

- A** Helemaal niet goed
- B** Niet zo goed
- C** Best wel goed
- D** Heel goed

Voor item 1255 zijn de inschattingen beduidend lager te noemen. P25-leerlingen scoren hier minder dan 50% van de maximumwaarde, en geven dus een lage inschatting van hoe goed ze zijn in samenwerken met iemand waar ze het oneens mee zijn. Dit zouden leerlingen kunnen zijn die minder zelfvertrouwen hebben, maar het kunnen ook leerlingen zijn die kritischer op zichzelf zijn. Alleen de leerlingen met bovengemiddeld zelfvertrouwen (of minder zelfkritisch) scoren hier tussen de "niet zo goed" en 'best wel goed'.

1255. Hoe goed ben je in ... samenwerken met iemand waarmee je het oneens bent.

- A** Helemaal niet goed
- B** Niet zo goed
- C** Best wel goed
- D** Heel goed

Op een opgave als item 1252 geeft elk type leerling aan hier niet heel veel vertrouwen in te hebben dit te kunnen, deze opgave heeft dus weinig onderscheidend vermogen: leerlingen maken de opgave hetzelfde, ze geven aan dat ze hier allemaal niet zo goed tot best wel goed in zijn. Dit kan te maken met het moeilijke woord "vooroordelen", dit woord zit niet op een B1-taalniveau en zal bij de nodige leerlingen geen belletje doen rinkelen.

1252. Hoe goed ben je in... in je gedrag rekening houden met vooroordelen.

- A** Helemaal niet goed
- B** Niet zo goed
- C** Best wel goed
- D** Heel goed

Items met code 4V op het einde vallen tot slot onder subdomein Maatschappelijk Verantwoord Handelen. Ter illustratie zijn ook hier twee items gekozen die onderscheidend zijn voor ondergemiddelde en bovengemiddelde leerlingen. In het geval van item 1260 zeggen ondergemiddelde leerlingen helemaal niet goed tot niet zo goed te zijn om trucs te herkennen in reclames.

1260. Hoe goed ben je in ... trucs herkennen die in reclames gebruikt worden om mensen over te halen om een product te kopen.

- A** Helemaal niet goed
- B** Niet zo goed
- C** Best wel goed
- D** Heel goed

Voor twee andere item uit dit subdomein geldt dat P75-leerlingen meer zelfvertrouwen hebben, en geven ze een positieve inschatting van zichzelf. Op item 1225 geven zij bijvoorbeeld aan best wel goed tot heel goed zich in een discussie te kunnen mengen.

1225. Hoe goed ben je in ... in een discussie duidelijk maken wat je vindt.

- A** Helemaal niet zo goed
- B** Niet zo goed
- C** Best wel goed
- D** Heel goed

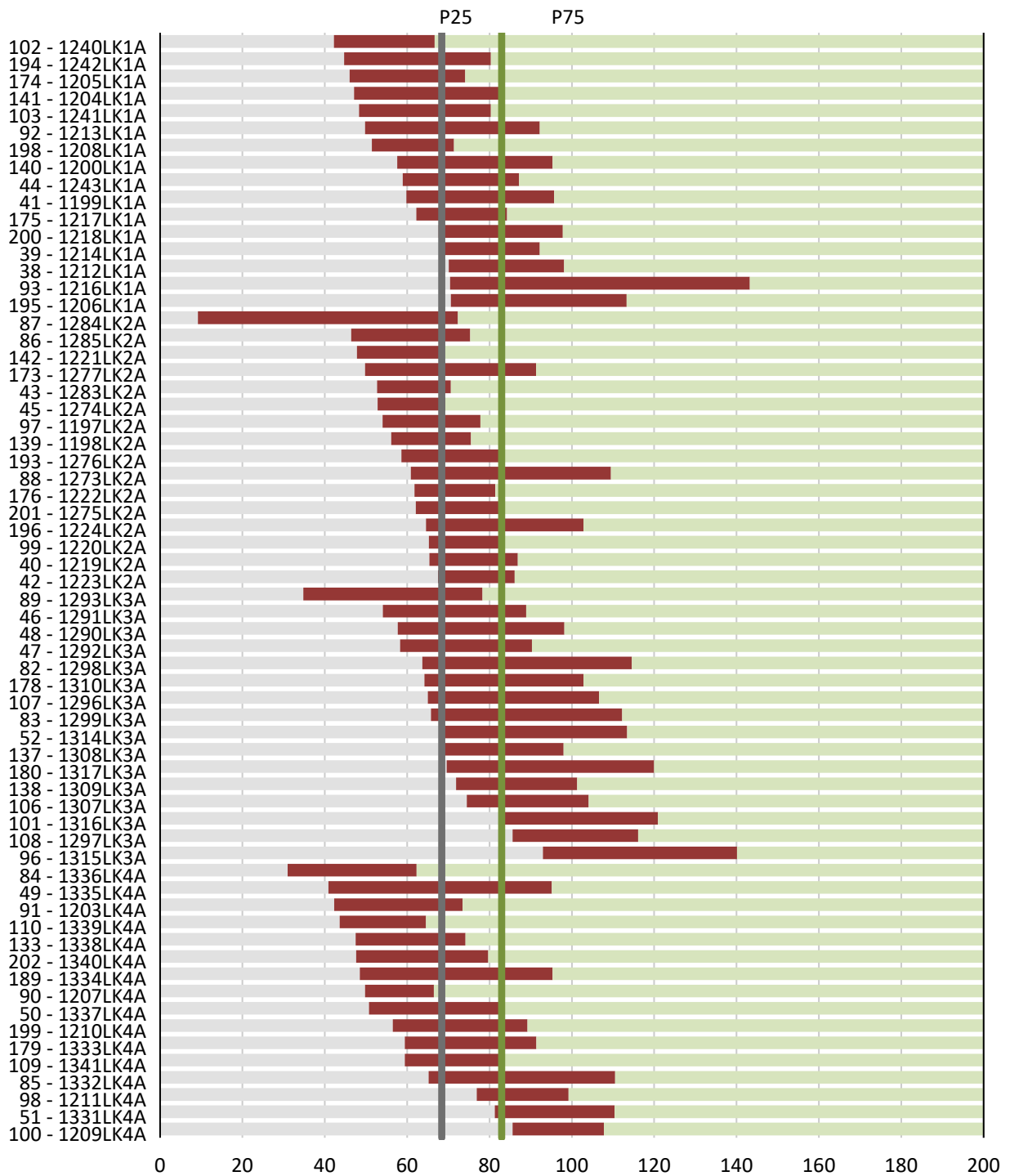
In Figuur 7.1.5. is de verdeling van items op de schaal Attitudes te zien. Zoals eerder omschreven geldt voor de attitude-schaal de volgende definiëring:

<i>Nauwelijks positief (eerder negatief)</i>	verwachte score kleiner dan 1,5;
<i>Matig tot redelijk positief</i>	verwachte score ligt tussen de 1,5 en 2,4
<i>Sterk of uitgesproken positief</i>	verwachte score groter dan 2,4.

De polytome items kennen vier antwoordalternatieven. De eerste twee alternatieven (die per item verschillend geformuleerd zijn – zie de voorbeelditems op de komende pagina's) komen in aanmerking voor een eerder negatieve attitude, de matig positieve attitude hoort bij het derde alternatief en een sterk positieve attitude komt overeen met het vierde alternatief.

Gezien de houdingen van leerlingen met één schaal zijn gemeten, zijn alle subdomeinen gelijkwaardig vertegenwoordigd in aantallen items. Per subdomein is hier een goede spreiding in moeilijkheid van items te zien. De ondergemiddelde (P25) leerling kent weinig items waarop ze sterk positief antwoorden. Uitspraken als "zeer mee eens", "past helemaal bij mij", "zeer belangrijk" zijn niet aan deze groep leerlingen besteed op dergelijke burgerschapshoudingen. De bovengemiddelde (P75) leerling antwoordt positief op meerdere items van drie van de vier subdomeinen. Deze leerlingen hebben een gereede kans op antwoorden die een positieve burgerschapshouding laten zien. Democratisch handelen is als houding minder vanzelfsprekend onder de leerlingen. Over de items die vallen onder democratisch handelen is de P25-leerling hoogstens matig positief gestemd, maar eerder negatief. De items van democratisch handelen en ook grotendeels die van maatschappelijk verantwoord handelen hebben dezelfde herkomst: ICCS.

Figuur 7.1.5. Typering van de items behorende bij de schaal 'burgerschapshouding'



Van elk subdomein zijn hieronder voorbeelden weergegeven van de items met de minst en meest positieve antwoorden op de stellingen (zie ook Figuur 7.1.5). In het subdomein Omgaan met Conflicten (1A in onderstaande grafiek) is er één item waar ondergemiddelde leerlingen bevestigend op antwoorden (een verwachte waarde van 80% van de maximumwaarde). Alle type leerlingen geven aan dat ze samenwerking in een groep belangrijk vinden (antwoorden lopen van “mee eens” tot ‘zeer mee eens’).

1240. Ik vind goede samenwerking in een groep belangrijk.

- A** Zeer mee oneens
- B** Mee oneens
- C** Mee eens
- D** Zeer mee eens

Op Item 1216 scoren ondergemiddelde leerlingen minder dan 50% van de maximumwaarde. Deze leerlingen geven dus aan dat het (wel wat) bij ze past dat ze hun zin willen krijgen bij een ruzie. Dit item is overigens gehercodeerd.

1216. Als ik ruzie heb dan ... wil ik meestal mijn zin krijgen.

- A** Past helemaal niet bij mij
- B** Past niet erg bij mij
- C** Past wel wat bij mij
- D** Past helemaal bij mij

Items in de figuur met code 2A op het einde staan voor het subdomein Omgaan met Verschillen. Item 1284 valt op, vanwege een heel klein blokje grijs, eigenlijk niemand heeft een eerder negatieve houding. Dit item is contra-indicatief, een negatief antwoord geeft een positieve attitude weer. Ondergemiddelde leerlingen hebben hier een matig positieve houding, wat neerkomt op een keuze tussen B en C. Vermoedelijk zijn deze antwoorden veilige keuzes, als je niet weet wat precies van je verwacht wordt bij deze vraag.

1284. Godsdienstige mensen zijn betere burgers

- A** Zeer mee oneens
- B** Mee oneens
- C** Mee eens
- D** Zeer mee eens



Enkele items met code 2A blijken niet onderscheidend tussen ondergemiddelde en bovengemiddelde leerlingen, zoals onderstaande twee items 1219 en 1223. Deze leerlingen classificeren de stellingen als 'past niet erg bij mij' tot 'past wel wat bij'. Alleen P10-leerlingen hebben een eerder negatieve houding (P10), en P90-leerlingen een uitgesproken positieve houding (niet weergegeven in de grafiek; zie hiervoor bijlage 5.3). De items gaan beide over interesse in anderen, en het is niet verwonderlijk dat ze gelijkwaardig in antwoorden zijn.

1219. Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven.  
1223. Ik vind het leuk om mensen te kennen die een ander geloof hebben.

- A** Past helemaal niet bij mij
- B** Past niet erg bij mij
- C** Past wel wat bij mij
- D** Past helemaal bij mij

Het item met de meest positieve antwoorden van subdomein Democratisch Handelen (code 3A) is item 1293. Leerlingen met bovengemiddelde positieve houdingen geven aan best wel tot volledig vertrouwen te hebben in de politie, terwijl de rest van de leerlingen in ieder geval een beetje de politie vertrouwen.

1293. In hoeverre vertrouw je ... de politie

- A** Volledig
- B** Best wel
- C** Een beetje
- D** Helemaal niet

Leggen we daar item 1315 naast, dan is te zien dat alle typen leerlingen nauwelijks positief gestemd zijn om in de toekomst contact opnemen met een volksvertegenwoordiger. Lastig te zeggen wellicht als je 11 bent. Bovendien is volksvertegenwoordiger een moeilijk woord.

1315. Zou je in de toekomst aan één van volgende activiteiten deelnemen om je mening te uiten

Contact opnemen met een volksvertegenwoordiger (bijv. een burgemeester of een minister)

- A** Ik zal dit zeker doen
- B** Ik zal dit waarschijnlijk doen
- C** Ik zal dit waarschijnlijk niet doen
- D** Ik zal dit zeker niet doen

Items met code 4A op het einde vallen onder subdomein Maatschappelijk Verantwoord Handelen. Binnen dit subdomein is een mooie spreiding te zien tussen items waarop negatief en positief is geantwoord. Alle type leerlingen onderschrijven item 1336. Hier is geen onderscheid in antwoorden te vinden. Alle leerlingen vinden dat het behoorlijk tot zeer belangrijk is om altijd de wet te gehoorzamen. Bij nadere inspectie van deze formulering zou eigenlijk het woordje "altijd" niet per se de meest favoriete positie van een burger kunnen zijn. Een kritisch burger zou wellicht andere keuzes maken. Verschillende inzichten over wat burgerschap zou moeten zijn, komen hier samen. Dit is een illustratie dat een normatieve component moeilijk te vermijden is als het gaat om burgerschap.

1336. Hoe belangrijk zijn de volgende zaken om een goede volwassen burger te zijn?

Altijd de wet gehoorzamen

- A** Zeer belangrijk
- B** Behoorlijk belangrijk
- C** Niet zo belangrijk
- D** Helemaal niet belangrijk

Bovenstaand voorbeeld is interessant, maar ook item 1211 geeft stof tot nadenken. Alleen P75-leerlingen vinden onderstaande uitspraak wel wat bij hen passen. Meer dan de helft van de leerlingen vindt dat er geen klasgenoot op bezoek hoeft te gaan bij een klasgenoot die lang ziek is.

1211. Hoe goed past een uitspraak bij jou?

Als een klasgenoot lang ziek is, vind ik dat er iemand uit de klas bij hem op bezoek moet gaan.

- A** Past helemaal niet bij mij
- B** Past niet erg bij mij
- C** Past wel wat bij mij
- D** Past helemaal bij mij

Tot slot nog het laatste item uit de grafiek (item 1209) waar bijna niemand positief op reageert. Dit laat vooral zien dat leerlingen niet massaal sociaal-wenselijke antwoorden hebben gegeven, want er zullen weinig leerlingen zien die daadwerkelijk met veel plezier de boel schoon achterlaten.

1209. Ik ruim altijd met veel plezier de rommel in de klas op, ook als dat na schooltijd is.

- A Past helemaal niet bij mij
- B Past niet erg bij mij
- C Past wel wat bij mij
- D Past helemaal bij mij

## Conclusie

De volgende onderzoeksvraag lag ten grondslag aan de beschrijving van de beheersing van burgerschapscompetenties : *Wat is de verdeling van de burgerschapscompetenties van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs?*

Vanwege het ontbreken van prestatiestandaarden voor referentieniveaus is gekozen voor een weergave van het niveau van de leerlingen per schaal in percentielscores. Hiermee is weergegeven hoe de leerlingen onderling van elkaar verschillen van niveau, maar er kan geen inschatting worden gemaakt van een al dan niet behaald gewenst niveau. Wel is er een duidelijke spreiding te zien op de cognitieve burgerschapsuitkomsten, zoals kennis en de bekwaamheid in het toepassen van kennis, en ook grotendeels op burgerschapshoudingen. Deze spreiding is bij de Likert opgaven (inschatting van eigen vaardigheid, en het deel van houdingen met betrekking tot democratisch handelen) iets minder zichtbaar. Hier valt voorzichtig te zeggen dat de meeste leerlingen een weinig positieve inschatting van eigen vaardigheid en (gewenste) attitudes laten zien. Ook op het cognitieve domein zijn veel van de opgaven als uitdagend te betitelen voor minimaal de helft van de leerlingen.

Wanneer we ondanks het ontbreken van eenduidige normen - daarom globaal en tentatief – antwoord geven op de vraag naar de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van de basisschool, constateren we dat er relatief veel leerlingen zijn met een laag niveau van burgerschapscompetentie. Zo komt naar voren dat circa een kwart van de leerlingen één van de vier kennisvragen correct beantwoordt, maar driekwart van de getoetste kennisaspecten niet beheerst. Een kwart van de leerlingen kent het antwoord op de helft of meer van de vragen. Ook voor burgerschapshoudingen worden substantiële verschillen gevonden, en scoort de meerderheid van de leerlingen laag op burgerschapshoudingen. De inschatting van de leerlingen van voor burgerschap relevante vaardigheden lopen enigszins uiteen, waarbij vooral bij het toepassen van kennis een kwart van de leerlingen op driekwart van de onderwerpen laag scoort. Voor de inschatting van het eigen vermogen om burgerschapstaken (zoals je mening kunnen geven of samenwerken) te kunnen uitvoeren zijn de verschillen minder groot.

## 7.2 Prestatieverschillen tussen leerlingen

### 7.2.1 Verschillen op achtergrondkenmerken

Een belangrijk doel van het huidige peilingsonderzoek is om de prestaties van groep-8 leerlingen op het gebied van burgerschap in kaart te brengen. Niet alleen de leerlingprestaties an sich zijn interessant, maar ook de verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen uit verschillende groepen. In deze paragraaf brengen we daarom de leerlingprestaties in verband met verschillende relevante achtergrondkenmerken, zoals geslacht, thuistaal en formatiegewicht.

Alvorens de resultaten van de meerniveau-analyses te beschrijven in het volgende hoofdstuk, zullen we eerst de gemiddelden en standaardafwijkingen van de leerlingprestaties op de verschillende achtergrondkenmerken presenteren, te vinden in Tabel 7.1. Het gaat om alle 2237 leerlingen uit groep 8 die hebben deelgenomen aan de peiling.

Let wel dat we in Tabel 7.1 alleen de beschrijvende statistieken voor de *categorische* variabelen weergeven, de *continue* variabele leeftijd is dus niet opgenomen in de tabel. Daarnaast zijn deze statistieken puur beschrijvend, er is hier nog geen rekening gehouden met de meerniveau-structuur van de data (meerniveau-analyses komen aan bod in de volgende sectie; waarbij leerlingprestaties zijn gestandaardiseerd). De leerlingprestaties zijn weergegeven door middel van de individuele schaalwaarden van de leerlingen (per component en per groep zijn het gemiddelde en de standaardafwijking berekend), dit zijn de WML-schattingen. Verder zijn bij de beschrijvende statistieken in Tabel 7.1 observaties met ontbrekende waarden eruit gelaten. Imputatie van scores beïnvloeden namelijk gemiddelden en spreiding van de scores.

Bij de verschillende subschalen voor burgerschap is te zien dat meisjes op alle onderdelen een hoger gemiddelde laten zien dan jongens, dit is met name het geval bij de dichotome vaardigheidsschaal en de attitudeschaal. Dit is een bekend fenomeen in Nederlands onderzoek (Ledoux et al., 2011; Kuhlemeier et al., 2012), evenals het feit dat leerlingen met een migrantenachtergrond positievere burgerschapsattitudes hebben (dit zien we ook terug op het voortgezet onderwijs; Maslowski et al., 2012; Munniksmā et al., 2017). Significantietoetsen laten zien dat de verschillen in gemiddelde leerprestaties tussen jongens en meisjes significant zijn, voor alle vier de schalen. Leerlingen met Nederlands als thuistaal presteren over het algemeen beter op de kennisitems en de dichotome vaardigheidsitems, terwijl leerlingen met een migratieachtergrond net iets beter presteren op de polytome vaardigheidsitems en de attitude-items. Voor alle vier de schalen verschillen de gemiddelde leerprestaties van leerlingen met Nederlands als thuistaal en leerlingen met een migratieachtergrond significant van elkaar.

Tabel 7.1: Beschrijvende statistieken van leerlingprestaties op achtergrondkenmerken

	N	Gemiddelde (WML-schaal)				Standaardafwijking (WML-schaal)			
		K	DV	PV	A	K	DV	PV	A
<i>Totaal</i>	2237	0,363	0,371	0,338	0,323	0,295	0,357	0,373	0,242
<i>Geslacht</i>									
<i>Jongen</i>	1058	0,347	0,319	0,310	0,276	0,295	0,360	0,379	0,244
<i>Meisje</i>	1151	0,379	0,421	0,364	0,368	0,295	0,348	0,366	0,231
<i>Thuistaal</i>									
<i>Niet-Nederlands</i>	424	0,316	0,297	0,361	0,347	0,287	0,359	0,409	0,259
<i>Nederlands</i>	1795	0,374	0,390	0,333	0,319	0,295	0,355	0,364	0,237
<i>Formatiegewicht</i>									
<i>0</i>	1777	0,367	0,373	0,337	0,321	0,294	0,354	0,369	0,240
<i>0,3</i>	64	0,173	0,212	0,224	0,212	0,245	0,288	0,372	0,227
<i>1,2</i>	64	0,245	0,234	0,280	0,339	0,316	0,362	0,447	0,239
<i>Voorlopig Schooladvies</i>									
<i>PRO, PRO/BBL, BBL</i>	130	0,113	0,126	0,246	0,271	0,285	0,342	0,379	0,228
<i>BBL/KBL, KBL, KBL/GTL</i>	417	0,242	0,232	0,318	0,296	0,270	0,332	0,388	0,256
<i>GTL</i>	359	0,333	0,344	0,327	0,302	0,247	0,327	0,349	0,245
<i>GTL/HAVO</i>	194	0,367	0,413	0,355	0,302	0,240	0,329	0,340	0,207
<i>HAVO</i>	315	0,418	0,456	0,349	0,351	0,259	0,316	0,384	0,233
<i>HAVO/VWO</i>	214	0,505	0,509	0,351	0,332	0,279	0,338	0,349	0,220
<i>VWO</i>	238	0,570	0,598	0,358	0,397	0,284	0,323	0,376	0,252

*K = Kennisschaal; DV = dichotome vaardigheidsschaal; PV = polytome vaardigheidsschaal; A = Attitudeschaal*

Verder blijkt dat leerlingen met een formatiegewicht 0 beter presteren op alle vier de schalen dan leerlingen met andere formatiegewichten. Alleen bij de attitudeschaal presteren leerlingen met formatiegewicht 0 en 1,2 vrijwel gelijk. Leerlingen met formatiegewicht 0,3 presteren over het algemeen het zwakst op alle vier de schalen. Anova's, om de gemiddelden van drie of meer groepen met elkaar te vergelijken, zijn uitgevoerd om te toetsen of de verschillen significant zijn<sup>44</sup>. Voor alle vier de schalen geven de anova's weer dat onderling minstens twee gemiddelden significant van

<sup>44</sup> Let wel dat in de categorieën 0,3 en 1,2 er elk maar 64 leerlingen zitten, dus dat de gemiddelden en standaarddeviaties hier op relatief weinig waarnemingen zijn gebaseerd. Dit laatste heeft ook een effect op de significantie van de toetsen voor verschillen tussen gemiddelden.

elkaar verschillen. Er zijn vervolgens post hoc-toetsen uitgevoerd om meervoudige paarsgewijze vergelijkingen van de gemiddelden onderling te toetsen op significantie. De gemiddelden van de leerlinggroepen met formatiegewicht 0 en 0,3 verschillen voor alle vier de schalen significant van elkaar. De leerlinggroepen met gewichten 1,2 en 0 verschillen alleen significant van elkaar op de dichotome schalen kennis en vaardigheid. De gemiddelden van leerlingen met gewichten 1,2 en 0,3 verschillen alleen significant van elkaar bij de attitudeschaal, voor de overige schalen verschillen de gemiddelden voor deze twee groepen niet significant van elkaar. In Bijlage 7.1 zijn de resultaten van de post hoc-toetsen te vinden.

Bij het achtergrondkenmerk voorlopig schooladvies zien we voor elk van de vier schalen dat de gemiddelde vaardigheid oploopt, naarmate het (school)niveau oploopt. Dit is met name voor de component kennis in lijn der verwachting, leerlingen met een vwo-advies zullen beter presteren dan leerlingen met een lager schooladvies. Het voorlopig schooladvies, een maat voor cognitief niveau, speelt een minder grote rol als het gaat om self-efficacy en attitudes. In deze peiling zien we wel grotere verschillen op self-efficacy en burgerschapshoudingen, dan we kenden vanuit COOL<sup>5-18</sup> gegevens (Ledoux et al., 2011). Hier zijn ook anova's uitgevoerd om te toetsen of de gemiddelden van de verschillende groepen significant van elkaar verschillen. Dit bleek voor de schalen kennis, attitude, en vaardigheid met dichotome items inderdaad het geval te zijn. Voor de schaal vaardigheid met polytome items waren de verschillen tussen de groepen niet significant, voor deze schaal zijn dus geen verdere post hoc-toetsen uitgevoerd. De resultaten van de post hoc-toetsen (zie Bijlage 7.1) laten zien dat voor de dichotome schalen kennis en vaardigheid in vrijwel alle gevallen de gemiddelden onderling significant van elkaar verschillen, alleen sommige naastgelegen gemiddelden (zoals GT versus GT/HAVO of VWO versus HAVO/VWO) verschillen niet significant van elkaar. Voor de attitudeschaal geldt dit andersom: alleen gemiddelden die ver uit elkaar liggen (zoals VWO versus PRO/BBL) verschillen significant van elkaar.

Deze resultaten geven een voorlopig beeld van de beantwoording van de onderzoeksvraag: *Welke verschillen in burgerschapscompetenties zijn er tussen leerlingen uit verschillende groepen?*

De beschrijvende statistieken en bijbehorende significantie laten zien dat er duidelijke verschillen in prestaties zijn tussen de verschillende groepen leerlingen, voor wat betreft sekse, thuistaal, formatiegewicht en voorlopig schooladvies. Echter is bij het berekenen van deze statistieken nog geen rekening gehouden met de afhankelijkheidsstructuur in de data; leerlingen van dezelfde school kunnen mogelijk door verschillende factoren op eenzelfde wijze zijn beïnvloed, waardoor ze meer op elkaar zouden kunnen lijken. Tegelijkertijd kunnen de verschillen tussen leerlingen van verschillende scholen juist groter zijn, door deze factoren. Om rekening te houden met deze afhankelijkheidsstructuur, dus het effect van school (of klas), voeren we meerniveau-analyses uit, te lezen in paragraaf 8.4.

### 7.3 Trends Leerlingprestaties

Een van de doelen bij deze peiling is om na te gaan hoe de burgerschapscompetenties van groep 8 leerlingen in 2020 zijn veranderd ten opzichte van de prestaties van leerlingen in de eerdere peiling in

2009. We maken een vergelijking tussen de prestaties van leerlingen in het huidige peilingsonderzoek en leerlingen uit het peilingsonderzoek in 2009 ( PPON 2009; zie Wagenaar, Van der Schoot & Hemker, 2011). In paragraaf 7.3.1 lichten we toe hoe we met behulp van Item Response Theorie (IRT) de leerlingsscores uit de twee verschillende peilingen op één meetschaal hebben geplaatst om ze vergelijkbaar te maken. Vervolgens gaan we in paragraaf 7.3.2 in op de burgerschapscompetenties van leerlingen in 2009 en 2020.

### 7.3.1 Equivalering Peiling 2009 met Peiling 2020

In 2009 heeft een peiling op het gebied van burgerschap plaatsgevonden voor leerlingen in groep 8 van het basisonderwijs. In tegenstelling tot de huidige peiling, waarbij de drie competentiecomponenten kennis, attitude en vaardigheid zijn bevraagd, is in de peiling van 2009 alleen de component kennis meegenomen. Als gevolg daarvan kan er in deze trendanalyse alleen een vergelijking in prestaties plaatsvinden op de kenniscomponent van burgerschap. Wat betreft de huidige peiling zijn dus alleen de kennisitems meegenomen in de trendanalyse, de items van de componenten vaardigheid en attitude zullen zijn daarmee uitgesloten van de verdere analyses.

Net als in het huidige peilingsonderzoek, waar er een aparte schaal voor de kennisitems op het gebied van burgerschap is gemaakt, is er in de peiling van 2009 een meetschaal voor kennis met betrekking tot burgerschap gemaakt met behulp van het OPLM. Let wel dat de meetschaal in 2009 anders is dan degene die we in deze peiling hebben gemaakt, aangezien er andere items in zitten. Daardoor is een directe vergelijking van prestaties niet mogelijk. De gegevens van de twee peilingen gaan we eerst op eenzelfde meetschaal plaatsen, voordat een vergelijking mogelijk is. Hiervoor komen de ankeritems van pas, oftewel die items die zowel in de peiling van 2009 als in de huidige peiling zijn gebruikt.

Om de verschillende peilingen op één schaal te krijgen, voeren we een zogeheten *concurrent calibration* uit. Hierbij zijn de datasets van de 2009-peiling en de huidige peiling samen geanalyseerd en is met behulp van het OPLM één gezamenlijke meetschaal geconstrueerd. Als het meetmodel past kunnen we vervolgens alle vergelijkingen maken die we willen, aangezien alle leerlingsscores op dezelfde meetschaal zijn geplaatst. Doordat nu de itemparameters van de items uit de oude en nieuwe peiling gezamenlijk zijn geschat, kan het zijn dat de meetschaal van de huidige peiling als het ware mede wordt beïnvloed door resultaten van leerlingen uit de eerdere peiling. Bij *concurrent calibration* is het echter goed mogelijk om DIF tussen de huidige peiling en de oude peiling te onderzoeken. Dit laatste is belangrijk, aangezien de validiteit van de equivalering afhangt van de mate waarin ankeritems vergelijkbaar functioneren in de twee peilingen.

Voor de trendanalyse is de data van de huidige peiling aangevuld met data van 940 leerlingen uit de peiling van 2009. Net als bij eerdere analyses voor de huidige peiling (zie Hoofdstuk 5) zijn bij de OPLM kalibratie leerlingen met vijf of meer ontbrekende waarden op een rij niet meegenomen in de analyse. Voor het schatten van de (latente) populatieverdelingen in 2020 en 2009, en het schatten van de vaardigheid per leerling, zijn alle leerlingen meegenomen die minimaal één antwoord hebben gegeven. Alleen leerlingen met ontbrekende waarden op alle opgaven zijn uitgesloten van analyse.

Voor het verkrijgen van één gezamenlijke meetschaal voor kennis op het gebied van burgerschap, hebben we het OPLM geschat op de data. Na het draaien van OPCAT, blijken er acht items uit de peiling van 2009 te zijn die een negatieve discriminatieparameter hebben (zie Bijlage 7.2). Na verwijdering van deze items is het OPLM opnieuw geschat, en blijkt de passing van het model adequaat te zijn: de *R1c*-waarde voor het model is gelijk aan 1389,41 met  $df = 1183$  en  $p < 0.001$ . Nadere inspectie op itemniveau laat ook geen opvallende resultaten zien. Zo zijn er geen items met een uitzonderlijk hoge bijdrage aan de *R1c*-waarde. Dit blijkt ook uit de verdeling van de overschrijdingskansen voor de *S*-toetsen; deze zijn uniform verdeeld. Daarnaast hebben we onderzocht of de items die in beide peilingen voorkomen verschillen in moeilijkheid en onderscheidend vermogen, oftewel of er sprake is van *differential item functioning* (DIF). Inspectie van de itemrespons functies laat zien dat er geen sprake is van DIF bij één van de items. We kunnen zodoende concluderen dat het eerder gerapporteerde model past, en dus bruikbaar is om de prestaties van leerlingen in 2020 en 2009 met elkaar te vergelijken.

### 7.3.2 Prestatievergelijking 2009 en 2020

Om de ontwikkeling van kennis op het gebied van burgerschap in kaart te brengen, hebben we de verschillen in vaardigheid van leerlingen uit de peilingen van 2009 en 2020 met elkaar vergeleken. Hiervoor hebben we als eerste de latente populatieverdelingen voor de twee peilingen geschat, de resultaten zijn te vinden in Tabel 7.2.

Tabel 7.2: Populatieverdeling vaardigheid in 2009 en 2020

	Gemiddelde	Standaardafwijking	SE (Gemiddelde)	SE (Standaardafwijking)
<b>2020</b>	0,224	0,226	0,006	0,006
<b>2009</b>	0,261	0,241	0,009	0,008

In Tabel 7.2 is te zien dat leerlingen wat zwakker zijn gaan presteren, het gemiddelde van de latente populatieverdeling van de vaardigheid is gedaald met 0,037. In Tabel 7.3 is te zien dat we dit effect hebben getoetst op significantie; er is inderdaad een significante daling in vaardigheid. Bij grote steekproefaantallen, zoals in deze trendanalyse het geval is, zijn effecten echter snel significant. Om daarom wat meer te kunnen zeggen over de grootte van dit verschil, hebben we ook de effectgrootte berekend. De effectgrootte is gelijk aan -0,161, er is dus sprake van een klein negatief effect.

Tabel 7.3: Trends van 2009 naar 2020

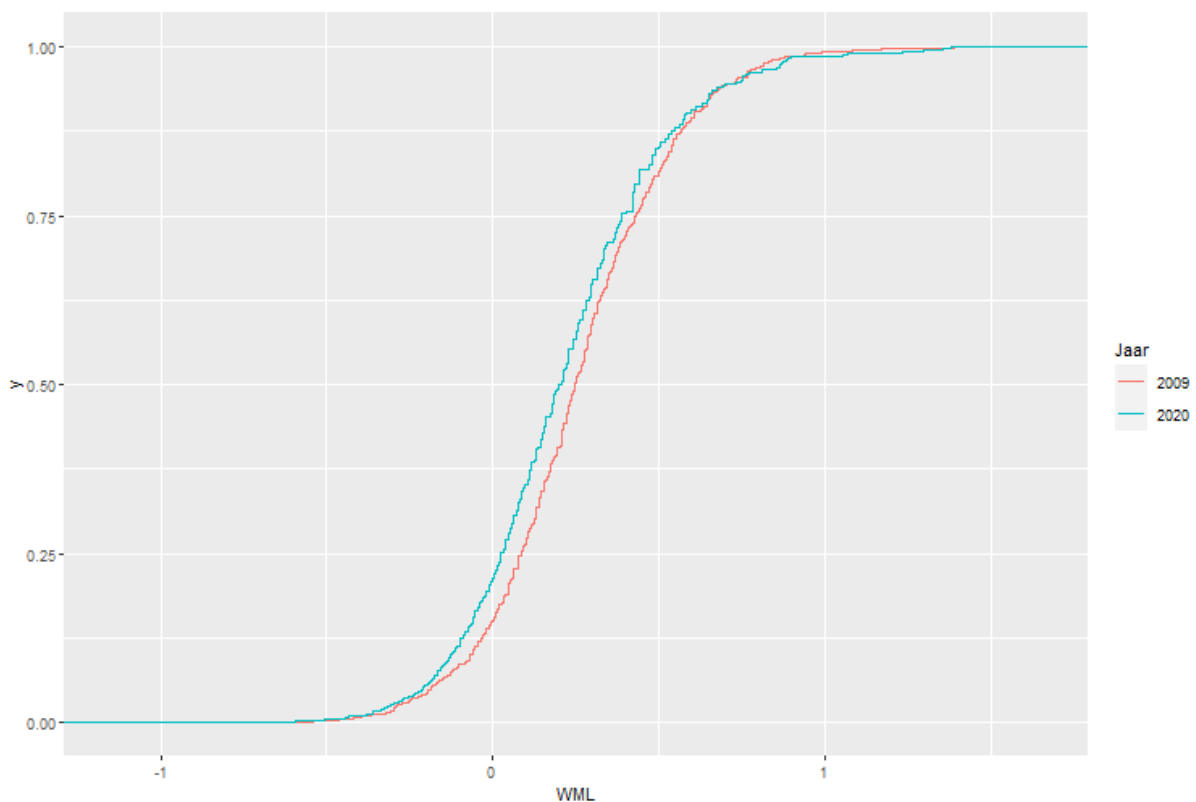
	Vershil	Effectgrootte	z-waarde	p-waarde
<b>2020-2009</b>	-0,037	-0,161	-5,286	< 0.001



Naast het schatten van de latente populatieverdelingen, hebben we ook per leerling de vaardigheid geschat. In Tabel 7.4 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van deze laatste schattingen te vinden. Deze schattingen kunnen we ook gebruiken om de verdeling van vaardigheden in beide jaren te vergelijken. Over het algemeen geldt dat de gemiddelden overeenkomen met de latente vaardigheidsschattingen, maar dat de spreiding dan groter is door de niet perfecte betrouwbaarheid van de toetsen. Tabel 7.4 laat zien dat dit inderdaad het geval is, de gemiddelden van de latente verdelingen en de verdelingen van de vaardigheid per leerling komen voor beide peilingsjaren zeer goed overeen. Daarnaast is de spreiding inderdaad wat groter dan bij de latente verdeling. We zien op basis van deze gegevens dat leerlingen in 2020 gemiddeld zwakker zijn gaan presteren dan in 2009, net zoals we ook al konden concluderen op basis van de populatieverdelingen. De geschatte vaardigheden voor de leerlingen zijn afgebeeld in Figuur 7.3. Daaruit kunnen we dezelfde conclusie trekken; leerlingen hebben in 2009 over het algemeen meer kennis op het gebied van burgerschap, vergeleken met leerlingen in 2020.

Tabel 7.4: Verdeling vaardigheid per leerling in 2009 en 2020

	<b>Gemiddelde</b>	<b>Standaard-afwijking</b>
<b>2020</b>	0,220	0,297
<b>2009</b>	0,259	0,277



Figuur 7.3: Verdeling vaardigheid per leerling in 2009 en 2020

De hierboven beschreven resultaten betreffen een zogenaamd ongecorrigeerd jaareffect. Als we willen weten wat het jaareffect zou zijn als de verdeling van bepaalde variabelen tussen de twee peilingsjaren exact gelijk zou zijn, kunnen we hiervoor corrigeren. Merk wel op dat een dergelijke 'correctie' alleen mogelijk is als de definitie van de variabelen door de tijd niet verandert. Bij een verandering van de definitie van de verschillende niveaus binnen een variabele, is de correctie (voor die betreffende variabele) niet te interpreteren: deze kan dan geheel toe te schrijven zijn aan de veranderde definitie van de variabele zelf<sup>45</sup>.

De vervolgvraag luidt nu: wat zijn de jaareffecten wanneer gecorrigeerd wordt voor de volgende variabelen:

- Leertijd (twee definities: Leertijd2, opgedeeld in twee groepen (vertraagd vs. niet vertraagd); of Leertijd3, opgedeeld in drie groepen (voorlijk, regulier, vertraagd))
- Geslacht
- Urbanisatiegraad
- Regio

---

<sup>45</sup> Voor de variabelen stratum en leerlinggewicht is de definitie door de jaren heen veranderd. Hierdoor kunnen ze dus niet meegenomen worden in de verdere analyses.

Bij een aantal van deze variabelen valt een opmerking te plaatsen. Leertijd is bijvoorbeeld gebaseerd op de leeftijd van de leerling op 1 oktober van het jaar dat de leerling in groep 8 zit. Dit was de traditionele grensdatum voor toelating in het basisonderwijs. Dat is de laatste jaren losgelaten, maar om de leeftijden op een moment vast te stellen is dit toch een bruikbare datum. De leeftijd is in twee leertijd-definities opgedeeld, waarbij de driedeling bij leertijd een verfijning is van de tweedeling. In de driedeling vormen de elfjarigen de reguliere groep, de leerlingen die ouder zijn dan 11 jaar de vertraagde groep, en de leerlingen die jonger dan 11 jaar zijn de voorlijke groep. In de tweedeling zijn de reguliere en de voorlijke groep samengevoegd. De tweedeling is de traditionele opdeling, omdat er vroeger weinig voorlijke leerlingen waren, terwijl nu de groep voorlijke en vertraagde leerlingen ongeveer even groot zijn.

Bij regio is gebruik gemaakt van de nieuwe vierdeling. Dat betekent dat de categorie Noord de provincies Groningen, Friesland, en Drenthe betreft; Oost betreft Overijssel en Gelderland; Midden betreft Flevoland, Noord-Holland, Zuid-Holland, en Utrecht; Zuid betreft Noord-Brabant, Zeeland, en Limburg. Voorheen werd Flevoland tot Oost gerekend, en hoorde Zeeland niet tot Zuid. De meeste provincies die nu tot Midden behoren vormde samen West; Flevoland hoorde daar niet bij, en Zeeland wel. Voor beiden jaren is dezelfde indeling aangehouden, en wel de nieuwe vierdeling.

De verdelingen van de aantallen leerlingen over deze vaardigheden is gegeven in Bijlage 7.3. De verdeling mannen en vrouwen is onveranderd over de jaren. Zoals al aangegeven is er een verschuiving in leeftijd, met een duidelijke toename van voorlijke leerlingen en een afname van vertraagde en reguliere leerlingen. Dit is een trend die al langer speelt, en de hier gevonden percentages lijken overeen te komen met verschuivingen in de populatie. Als we kijken naar de verdeling van verstedelijking en regio zijn daar over de twee jaren ook op sommige punten verschillen te zien.

De steekproef van 2020 is meer overeenkomstig de populatieverdeling dan die in 2009 was. In 2020 wijkt, voor verschillende relevante achtergrondkenmerken, de steekproef niet significant van de populatie af (zie Hoofdstuk 3 voor representativiteit van de steekproef van de huidige peiling). Voor 2009 blijkt de steekproef wel significant<sup>46</sup> af te wijken, voor de kenmerken stratum, regio en voorlopig schooladvies<sup>47</sup>. Vanwege de significantie, is voor het gemiddelde van de vaardigheid per leerling het effect van weging onderzocht. Echter blijkt het gewogen gemiddelde zeer dicht in de buurt van het ongewogen gemiddelde te liggen. Het effect van weging is dus verwaarloosbaar, daar het gewogen en ongewogen gemiddelde vrijwel gelijk aan elkaar zijn.

Voor het uitvoeren van de analyses is gebruik gemaakt van het programma SAUL (Structural Analysis of a Univariate Latent variable; Verhelst & Verstralen, 2002). Dat programma geeft inzicht in de relatie

---

<sup>46</sup> Er zijn een aantal variabelen waarvoor dit interessant is om te onderzoeken. Wel moeten er voldoende data beschikbaar zijn, als een variabele te veel ontbrekende waarden heeft in de steekproef, is het niet zinvol die variabele mee te nemen. De variabele Thuistaal / Migratieachtergrond heeft te veel ontbrekende waarden, dus die zal hier niet meegenomen worden.

<sup>47</sup> Bij stratum wijkt de steekproef in 2009 significant af, chi-kwadraat is gelijk aan 104,073 met  $p < 0,000$ . Voor regio is chi-kwadraat gelijk aan 195,582 met  $p < 0,000$ , voor voorlopig schooladvies is chi-kwadraat 62,359 met  $p < 0,000$ .

tussen de beschikbare achtergrondkenmerken en de leerlingprestaties op basis van de geconstrueerde meetschaal. Met het programma onderzoeken we verschillende modellen die deze relatie kunnen beschrijven. De onderzochte modellen in deze analyses zijn:

- Hoofdeffecten-model met alleen Jaar als gebruikte variabele (1 model)
- Hoofdeffecten-model met Jaar en telkens een andere variabele (5 modellen)
- Interactiemodel met Jaar en telkens een andere variabele (5 modellen)
- Hoofdeffecten-model met alle variabelen (1 model)

De analyses zijn uitgevoerd met modellen waarbij de standaardafwijkingen van de verdelingen gelijk zijn verondersteld (vast), en met modellen waarin deze kunnen variëren. Zodoende zijn al met al 24 analyses uitgevoerd.

Voor het verkrijgen van één gezamenlijke meetschaal voor de data van 2009 en 2020, zijn om de itemparameters goed te schatten bij de kalibratie leerlingen met reeksen ontbrekende waarden niet meegenomen (zie paragraaf 7.3.1). Deze leerlingen zijn nu wel meegenomen, uiteraard exclusief de leerlingen die geen enkel antwoord hebben gegeven. De passing van de schaal op de groep met deze leerlingen erbij verslechtert niet substantieel, de meetschaal is nog steeds bruikbaar. Als we de effectschattingen bekijken van de hoofdeffecten-modellen zien we dat de gevonden effecten iets kleiner zijn als we van vaste standaardafwijkingen uigaaan. Deze effecten zijn beter te interpreteren, maar die van de modellen met variërende standaardafwijkingen passen beter bij de data. De verschillen in de gevonden effecten verschillen echter weinig.

Tabel 7.5: Resultaten verschillende SAUL-modellen (hoofdeffecten)

EFFECTEN: 2020 - 2009		Effectgrootte			
Model		Standaardafwijking			
Nummer	Variabelen	Vast		Variëren	
1	Jaar	-0,15	**	-0,17	***
2	Jaar, Leertijd2	-0,19	***	-0,20	***
3	Jaar, Leertijd3	-0,19	***	-0,20	***
4	Jaar, Geslacht	-0,16	***	-0,17	***
5	Jaar, Urbanisatie	-0,12	*	-0,14	**
6	Jaar, Regio	-0,12	*	-0,15	**
7	Jaar, Leertijd2, Geslacht, Urbanisatie, Regio	-0,17	***	-0,18	***

\*: p<.05 ; \*\*: p<.01 ; \*\*\*: p<.001)

Als we de effecten beschouwen (zie Tabel 7.5) van de modellen met Jaar en telkens een andere variabele (Model 2 t/m 6) zien we dat de jaareffecten iets groter zijn bij correcties voor leertijd (Model 2 en 3) en iets kleiner bij correcties voor verstedelijking (Model 5) en regio (Model 6). Hierbij valt op te merken dat we bij leertijd vraagtekens kunnen zetten bij de vergelijkbaarheid van de typen leerlingen. Dit is te zien als we kijken naar de interactie leertijd en jaar, in termen van de marginale waarden.

Tabel 7.6: Verdeling en gemiddelden voor variabele leertijd (driedeling)

Leertijd	2020			2009			Verschil	Effect
	% leerlingen	Gem.	SD	% leerlingen	Gem.	SD		
Regulier	74%	0,25	0,22	79%	0,30	0,23	-0,05	-0,21
Vertraagd	13%	0,12	0,22	18%	0,12	0,23	0,00	-0,01
Voorlijk	13%	0,24	0,18	3%	0,36	0,19	-0,13	-0,67

In 2009 scoorden de 3% voorlijke leerlingen duidelijk beter dan de reguliere leerlingen (effectgrootte: 0,29), terwijl in 2020 de 13% voorlijke leerlingen niet significant beter scoren (zie Tabel 7.6). Het is duidelijk minder uitzonderlijk dat de leerlingen sneller door de schoolcarrière gaan dan voorheen, en

de leerlingen waarbij dat het geval is, zijn daarmee, in ieder geval op het gebied van burgerschapskennis minder uitzonderlijk. De datum van 1 oktober als grensleeftijd (aanzienlijk) is minder strikt gehanteerd tegenwoordig. Een vervroegde leerling in 2020 is daarmee een ander type leerling dan in 2009, en een correctie voor die variabele lijkt daarmee lastiger te interpreteren. Dat geldt ook voor de verschuivingen bij de reguliere en vertraagde leerlingen. Merk op dat de verandering van de definitie van stratum en van leerlinggewicht de reden was dat deze variabelen niet meegenomen waren in bovenstaande modellen.

## **Conclusie**

De volgende onderzoeksvraag stond bij de trendanalyses centraal: *Welke verschillen zijn er tussen de burgerschapscompetenties van leerlingen anno 2020 en de prestaties in het peilingsonderzoek van 2009?*

Vooraf is bepaald dat alleen een tijdsvergelijking op burgerschapskennis mogelijk was, en niet op de overige burgerschapsuitkomsten. Waar voor burgerschapskennis ankeritems uit de PPON-reeks (Wagenaar, van der Schoot & Hemker, 2011) zijn gebruikt in de huidige peiling, is voor de overige burgerschapsuitkomsten (vaardigheid en attitude) niet teruggegrepen op het deelonderzoek van PPON naar oordelen en argumenteren (Wagenaar, Keune & van Weerden, 2012).

De tijdsvergelijking laat zien dat leerlingen anno 2020 minder presteren op burgerschapskennis dan leerlingen in 2009. Ook gecorrigeerd voor achtergrondkenmerken als regio, stedelijkheid, geslacht en leertijd, blijft er sprake van klein negatief jaareffect (effectgrootte -0,17). De burgerschapskennis van leerlingen aan het einde van de basisschool is er afgelopen 10 jaar iets op achteruit gegaan.

## Hoofdstuk 8. Resultaten onderwijsleerproces

### 8.1 Beschrijving onderwijspraktijk burgerschapsonderwijs

In dit hoofdstuk gaan we in op burgerschap in de onderwijspraktijk en schetsen we het onderwijsleerproces op de scholen. Nagegaan is hoe scholen en leerkrachten burgerschapsonderwijs aanbieden en wat hierbij aan bod komt. Negenentachtig schoolleiders hebben een online vragenlijst ingevuld over het beleid en overeenstemming over burgerschapsvorming in de praktijk, het schoolbrede aanbod van het burgerschapsonderwijs en de inbedding en uitwerking van het burgerschapsonderwijs in het curriculum.<sup>48</sup> Leerkrachten zijn via een vragenlijst bevraagd over de wijze waarop burgerschap in onderwijsactiviteiten tot uiting komt, en over de bredere inbedding van burgerschap in het curriculum. Voor elke groep of klas die aan de peiling deelnam, werd aan zowel de leerlingen als één leerkracht gevraagd om een vragenlijst in te vullen. In totaal hebben 117 van de 130 leerkrachten van de 94 deelnemende scholen de vragenlijst ingevuld. Ook is een korte vragenlijst bij leerlingen afgenomen, met vragen over het schoolklimaat, de sociale veiligheid en burgerschapsactiviteiten binnen en buiten de school. Doordat deze vragenlijst onderdeel was van de het 'toetsboekje burgerschapscompetenties' is het door alle aanwezige leerlingen ingevuld. Bij de beschrijving van de resultaten zijn alle schoolleider- en leerkrachtgegevens meegenomen, ook al ging op die school de afname van de leerlingenvragenlijst door Corona niet door (in veertien gevallen waar de schoolleider de vragenlijst heeft ingevuld).

In paragraaf 8.1.1, 8.1.2 en 8.1.3 zijn de kenmerken van de leerkrachten, de randvoorwaarden en het onderwijsleerproces beschreven. Bij deze beschrijvingen zijn ontbrekende waarden door middel van *listwise deletion* achterwege gelaten. De bijbehorende vragenlijsten zijn opgenomen in bijlage 6.

#### 8.1.1 Kenmerken van leerkrachten

De eerste vragen van de leerkrachtvragenlijst betreffen achtergrondinformatie. In Tabel 8.1.1 zijn de achtergrondkenmerken van de leerkrachten opgenomen. De meerderheid van de 117 deelnemende leerkrachten is vrouw. Het grootste deel van de leerkrachten is tussen de 20 en 50 jaar oud, waarbij de leeftijdsklasse van leerkrachten van 30 tot 29 het talrijkst is.

Tabel 8.1.1: Achtergrondkenmerken leerkrachten

	n		%	n
Geslacht	117	man	29,9	35
		vrouw	69,2	81
		onbekend	0,9	1
Leeftijd	117	20-29 jaar	23,9	28
		30-39 jaar	29,9	35
		40-49 jaar	23,9	28
		50-59 jaar	16,2	19
		60 jaar of ouder	6,0	7

<sup>48</sup> Eén schoolleider vulde alleen zijn of haar achtergrondgegevens in, en valt daarmee buiten deze resultaatbeschrijving.

In Tabel 8.1.2 zijn de vooropleiding en het aantal jaar werkervaring van de leerkrachten terug te vinden. De vooropleiding van de leerkrachten is overwegend de reguliere pabo (83,3%). Enkele leerkrachten hebben een verkorte pabo opleiding gevolgd. In de toevoegingen onder 'anders' benoemen leerkrachten vooral dat zij naast hun reguliere vooropleiding een verdiepende master hebben gevolgd. Een enkeling geeft aan een andere vooropleiding dan de pabo te hebben gevolgd, zoals een andere hbo-studie of de mbo-opleiding voor onderwijsassistent.

De meeste leerkrachten blijken op één of meer andere scholen dan de huidige school te hebben gewerkt. Ruim 40% procent van de leerkrachten heeft meer dan vijftien jaar werkervaring, maar doorgaans op verschillende scholen. De helft van de leerkrachten werkt vijf jaar of minder op de huidige school.

Tabel 8.1.2: Vooropleiding en werkervaring leerkrachten

	<i>n</i>		%	<i>n</i>
Vooropleiding	114	reguliere pabo	83,3	95
		verkorte pabo	9,6	11
		academische pabo	2,6	3
		diploma pabo nog niet behaald	0,9	1
		anders	3,5	4
Werkervaring	117	0-5 jaar	14,5	17
		6-10 jaar	24,8	29
		11-15 jaar	18,8	22
		16-20 jaar	16,2	19
		meer dan 21 jaar	25,6	30
Werkervaring huidige school	117	0-5 jaar	51,3	60
		6-10 jaar	21,4	25
		11-15 jaar	13,7	16
		16-20 jaar	6,0	7
		meer dan 21 jaar	7,7	9

### 8.1.2 Randvoorwaarden en sturing

Aan de schoolleiders en leerkrachten zijn vragen gesteld over de mate van uitwerking van het burgerschapsonderwijs op hun school en de inbedding ervan in het gehele curriculum. De mate waarin burgerschapsonderwijs concreet is gemaakt binnen de school, kan blijken uit het hebben van een visiedocument (zie Tabel 8.1.3). In Tabel 8.1.3 is af te lezen dat van de directie ongeveer een derde (29.8%) aangeeft dat hun school een visiedocument over burgerschapsonderwijs heeft en dat ongeveer een op de zeven (14.4%) leerkrachten stelt een dergelijk document te hebben. Verder geeft bijna een tiende (9.5%) van de schoolleiders aan dat leerkrachten op de school burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze concretiseren, tegenover ruim een kwart (25.2%) van de leerkrachten. Ook de overige percentages in de tabel wijzen erop dat leerkrachten minder dan schoolleiders een gedeelde basis ervaren.



Tabel 8.1.3: Concretisering van burgerschapsonderwijs (DIR\_Concbs1; LK\_Concbs1)

Op onze school..	Directie		Leerkrachten	
	%	n	%	n
...concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze	9.5	8	25.2	28
...zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs	31.0	26	40.5	45
...is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd	29.8	25	19.8	22
...is er een visiedocument burgerschapsonderwijs	29.8	25	14.4	16

Noot. Totale n=84 (directie) n=111 (leerkrachten).

De mate van concretisering van burgerschapsonderwijs kan verder blijken uit gemaakte afspraken, doelen, leerlijnen en evaluatiemomenten. Het in Tabel 8.1.4 weergegeven gemiddelde van de schaal 'concretisering burgerschapsonderwijs' geeft aan in hoeverre burgerschapsonderwijs geconcretiseerd is door afspraken over het onderwijs en de evaluatie ervan. Dit blijkt volgens schoolleiders deels het geval te zijn, en volgens de leerkrachten nauwelijks.

Hoe concreet burgerschapsonderwijs is gemaakt binnen de school kan blijken uit (a) inzicht in elkaars opvattingen, (b) houdingen en gedrag van leerlingen rond burgerschap, (c) het systematisch volgen van de burgerschapsontwikkeling van leerlingen en (d) het gericht werken aan de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs (zie Tabel 8.1.4). Leerkrachten en schoolleiders zijn het erover eens dat burgerschapsonderwijs in enige mate ingebed is in de school. Ook zijn ze het eens over het belang en de invulling van burgerschapsvorming en dat er in redelijke mate sprake is van kennis en inzicht in elkaars opvattingen en die van de leerlingen.

Tabel 8.1.4: Mate van concretisering van burgerschapsonderwijs (DIR\_Concbs2; LK\_Concbs2), inbedding ervan in de dagelijkse lespraktijk (DIR\_Inbedbs; LK\_Inbedbs) en Overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (DIR\_overeenst; LK\_overeenst)

	Directies					Leerkrachten				
	Gem	Std	Min	Max	n	Gem	Std	Min	Max	n
Concretisering burgerschapsonderwijs (1-2)	1.4	0.321	1.0	2.0	83	1.3	0.314	1.0	2.0	116
Inbedding burgerschapsonderwijs (1-5)	3.0	0.612	1.4	4.7	84	3.0	0.570	1.7	4.7	117
Overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen (1-5)	3.4	0.562	1.0	4.7	83	3.3	0.630	1.4	4.6	117

Noot. Theoretische range (min-max).

Op de vraag naar wie er verantwoordelijk is voor het (beleid ten aanzien van) burgerschapsonderwijs blijkt dat schoolleiders meerdere (combinaties van) antwoorden geven (zie Tabel 8.1.5).

Schoolleiders zien zichzelf als de belangrijkste verantwoordelijke partij voor burgerschapsonderwijs, gevolgd door leerkrachten. Speciale coördinatoren zijn (nog) niet gebruikelijk.

Tabel 8.1.5: Organisatie burgerschapsonderwijs

	Nee		Ja	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs	96.6	85	3.4	3
Leerkrachten houden zich bezig met de uitwerking van burgerschapsonderwijs	71.6	63	28.4	25
De schoolleiding heeft tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren	54.5	48	45.5	40

*Noot.* Totale *n*=88.

### 8.1.3 Aanbod van burgerschap in de les

De leerkrachten werd gevraagd om bij een lijst met mogelijke invullingen/doelen van burgerschapsonderwijs aan te geven in hoeverre zij daar in hun eigen lessen aandacht aan besteden (1 helemaal niet; 5 heel veel). Deze doelen zijn onderverdeeld in drie schalen, weergegeven in Tabel 8.1.6. De eerste schaal betreft aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang en gaat bijvoorbeeld over het bevorderen van zelfstandigheid en het leren samenwerken met anderen. De tweede schaal, aandacht voor het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en deelname gaat onder andere over goede keuzes leren maken over werk en geld. De derde schaal, het bevorderen van omgaan met verschillen gaat onder andere over omgaan met verschillen in afkomst en levensbeschouwing (zie voor meer informatie over de schalen paragraaf 6.2.3).

Leerkrachten zetten het sterkst in op persoonsvorming en sociale omgang. Maar ook aan de overige doelen besteden leerkrachten relatief veel aandacht.

Tabel 8.1.6: Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen in de eigen lessen

	Gem.	Std.	Min	Max	<i>n</i>
Aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang (1-5)	4.6	0.398	3.4	5.0	117
Aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname (1-5)	3.7	0.472	2.3	5.0	117
Bevorderen van omgaan met verschillen (open houding) (1-5)	4.2	0.447	2.9	5.0	117

*Noot.* Theoretische range (min-max).

Aan de schoolleiders werd dezelfde lijst met mogelijke invullingen/doelen van burgerschapsonderwijs voorgelegd met de vraag of en in hoeverre er sprake is van uitgewerkte doelen: 1) geen doelen, 2) globale doelen, 3) doelen op klas/groepsniveau, 4) doelen op

leerlingniveau. Er zijn schalen met dezelfde leerdoelen gevormd als bij de leerkrachten, zie Tabel 8.1.7.

Tabel 8.1.7: Aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen

	Gem.	Std.	Min	Max	<i>n</i>
Aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang (1-4)	2.3	0.801	1.0	4.0	84
Aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname (1-4)	1.6	0.551	1.0	3.0	84
Bevorderen van omgaan met verschillen (open houding) (1-4)	1.9	0.554	1.0	3.0	84

*Noot.* Theoretische range (min-max).

Ook uit de antwoorden van de schoolleiders blijkt dat de aandacht is voor persoonsvorming en sociale omgang het grootst is. Gemiddeld genomen is er echter sprake van globale doelen. Doelen met betrekking tot het bevorderen van maatschappelijke betrokkenheid en deelname komen het minst vaak voor. Het lijkt er op dat leerkrachten voldoende aandacht besteden aan leerdoelen voor burgerschapsvorming, maar de schoolleiding geeft aan dat doelen over het algemeen weinig zijn uitgewerkt.

Aan de leerkrachten werden zes vragen voorgelegd over de manier waarop leerlingen ruimte krijgen in de klas om zich openlijk te uiten, zich op hun gemak voelen en voorstellen doen voor activiteiten. Deze zes vragen vormen samen de schaal ruimte voor discussie in de klas. Leerkrachten geven aan dat er enige ruimte in de klas aanwezig is voor de leerlingen, maar niet in overdaad.

Tabel 8.1.8: Ruimte voor discussie in de klas (LK\_klasklimaat)

	Gem.	Std.	Min	Max	<i>n</i>
Leerkrachtvragenlijst V4 schaal ruimte voor discussie in de klas (1-4)	2.5	0.451	1.7	3.8	117

*Noot.* Theoretische range (min-max).

Aan de leerkrachten en schoolleiders werd een lijstje met vakken voorgelegd met de vraag of burgerschapsvorming hierin aan bod komt. De leerkrachten en schoolleiders zijn het in het algemeen eens met elkaar dat burgerschapsvorming vooral bij wereldoriëntatie aan bod komt, en ook in het godsdienstonderwijs en begrijpend lezen zit (Tabel 8.1.9).

Tabel 8.1.9: Vakken waarbij burgerschapsvorming aan bod komt (LK\_vak, DIR\_vakken)

	Leerkrachten				Directies			
	Nee		Ja		Nee		Ja	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Bij wereldoriëntatie	0.9	1	99.1	115	3.4	3	96.6	85
Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing	20.7	24	79.3	92	18.2	16	81.8	72
Bij begrijpend lezen	17.2	20	82.8	96	22.7	20	77.3	68
Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)	44.0	51	56.0	65	45.5	40	54.5	48
Bij sport/bewegingsonderwijs	39.7	46	60.3	70	52.3	46	47.7	42

*Noot.* Totale *n*=116.

Verder is aan de leerkrachten gevraagd in welke mate verschillende werkvormen aan bod komen in de les (zie Tabel 8.1.10). Gemiddeld genomen gebruiken leerkrachten dergelijke verschillende werkvormen soms tot regelmatig, grofweg in de helft van de gevallen dat ze burgerschapsvorming aan bod laten komen in de klas. Bij deze werkvormen komt het aan projecten werken en gastlessen volgen minder vaak voor dan dat leerlingen zelf onderwerpen voorbereiden en presenteren, ingaan op actuele kwesties of zelf informatie opzoeken uit verschillende bronnen.

Tabel 8.1.10: Gebruikte werkvormen bij burgerschapsvorming (LK\_werkv)

	Gem	Std	Min	Max	<i>n</i>
schaal mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs (1-4)	2.6	0.473	1.6	4.0	117

*Noot.* Theoretische range (min-max).

Aan de leerkrachten is tevens een vraag voorgelegd wat voor lesmateriaal ze gebruiken. Hierin maken we onderscheid naar bestaand lesmateriaal (zie Tabel 8.1.11) en zelf ontworpen lesmateriaal (zie Tabel 8.1.12). Voor bestaand lesmateriaal kozen leerkrachten uit de volgende antwoordmogelijkheden: een bestaande methode, lesmateriaal behorend bij projecten (bijv. ProDemos) of lesmateriaal bij vaste, niet vakgebonden curriculumonderdelen. Bijna twee derde van de leerkrachten (65.5%) geeft aan op 2 of meer manieren lesmateriaal te gebruiken bij lessen burgerschapsonderwijs (zie Tabel 8.1.11). Een minderheid van de leerkrachten, ongeveer 30%, zegt eigen materiaal te ontwerpen voor lessen over burgerschapsonderwijs. Enkele van deze leerkrachten gebruiken alleen eigen materiaal, maar de meerderheid maakt ook gebruik van bestaand materiaal.

Tabel 8.1.11: mate gebruik bestaand materiaal burgerschapsonderwijs (LK\_materiaal)

	%	<i>n</i>
Geen lesmateriaal	11,2	13
1 soort lesmateriaal	23,3	27
2 soorten lesmateriaal	42,2	49
Alle genoemde lesmaterialen	23,3	27

Noot. *n*=116.

Tot slot houdt een meerderheid van de leerkrachten geen leerresultaten bij op het gebied van burgerschapsvorming. Degenen die dat wel doen, gebruiken dit in de helft van de gevallen ook om toekomstige lessen daarop aan te passen (zie Tabel 8.1.12).

Tabel 8.1.12: Bijhouden leerresultaten (LK\_bijhres)

	%	<i>n</i>
nee	59.1	68
ja, maar niet voor lesaanpassing	20.9	24
ja, gebruik om lessen aan te passen	20.0	23

Noot. *n*=115.

#### *School-en klasklimaat (leerling-oordelen)*

Aan de leerlingen is onder andere gevraagd hoe zij tegen de relaties met medeleerlingen en leerkrachten aankijken, in hoeverre zij ruimte ervaren om een mening te geven als het over nieuws en actualiteiten gaat in de klas en of zij door de meester en juf hierin ondersteund worden (zie Tabel 8.1.13). Meer informatie over deze schalen is terug te vinden in paragraaf 6.2.2. Over het algemeen zijn de leerlingen positief over de relatie met de leerkracht en medeleerlingen. Verder geven de leerlingen aan regelmatig aangemoedigd te worden door de leerkracht om hun eigen mening te geven over nieuws en actualiteiten. Tot slot is gevraagd of zij vervelende situaties op school hebben meegemaakt, zoals verbale en fysieke pesterijen. Leerlingen geven aan dat dit in de afgelopen drie maanden gemiddeld genomen nooit tot soms plaatsvond.

Tabel 8.1.13: Overzicht gemiddelden van de schalen uit de leerlingvragenlijst met betrekking tot het school- en klasklimaat

	Gem.	Std.	Min	Max	<i>n</i>
V8 Schaal ruimte voor discussie in de klas (1-4)	2.4	0.539	1.0	4.0	2220
V9 Schaal mate van onveiligheid op school (1-4)	1.4	0.432	1.0	3.7	2220
V10a schaal leerkracht-leerling relatie (1-5)	3.9	0.668	1.0	5.0	2197
V10b Schaal Relatie klasgenoten onderling (1-5)	4.3	0.622	1.0	5.0	2198

Noot. V9 is een contra-indicatieve schaal. Theoretische range (min-max).

## Conclusie

De beschrijving van de onderwijspraktijk op het gebied van burgerschapsvorming kwam naar voren in de onderzoeksvraag: *Hoe kunnen de deelnemende scholen worden getypeerd als het gaat om kenmerken van het onderwijs in burgerschapsvorming?*

Leerlingen en leerkrachten ervaren het school- en klasklimaat over het algemeen positief. Verder hebben leerkrachten een redelijk positief beeld van het burgerschapsonderwijs dat ze geven en het aanbod van onderwijsactiviteiten. Zo werken leerkrachten aan verscheidene burgerschapsdoelen, en gebruiken hiervoor verschillende materialen. De schoolleiding geeft een iets minder rooskleurig beeld, en geeft bijvoorbeeld aan dat burgerschapsdoelen voornamelijk globaal geformuleerd zijn. De vraag blijft openstaan of dat wat leerkrachten doen aan burgerschapsonderwijs doelmatig en planmatig is, of dat leerkrachten vooral 'het gevoel hebben' dat ze al veel doen. Leerkrachten doen in ieder geval nog niet veel om de effecten van burgerschapsonderwijs (bijv. resultaten van leerlingen) in kaart te brengen en te onderzoeken. Bovendien worden deze gegevens niet gebruikt voor het verder ontwikkelen van het onderwijs.

Wat betreft de randvoorwaarden en sturing van burgerschapsvorming heeft de schoolleiding een positiever beeld van visie en beleid ten aanzien van burgerschapsvorming dan leerkrachten. Het beleid heeft mogelijk niet altijd de werkvloer bereikt. Kortom, zowel voor schoolleiders als leerkrachten is er ruimte om de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs te versterken, evenals de samenwerking hierin tussen beide te verbeteren.

## 8.2 Op zoek naar groepen scholen met vergelijkbare kenmerken

In deze paragraaf onderzoeken we of er groepen scholen zijn met gedeelde kenmerken met betrekking tot hun burgerschapsonderwijs. De wettelijke verplichting van basisscholen om aandacht te besteden aan burgerschap is vooralsnog erg algemeen, wat veel ruimte geeft voor de eigen invulling ervan door scholen. Een door de Tweede Kamer aangenomen wetwijziging beoogt voor een verduidelijking van de burgerschapsopdracht te zorgen. Dit wetsvoorstel ligt op het moment van schrijven nog bij de Eerste Kamer. Door de grote vrijheid en ook vrijblijvendheid bij de invulling van de burgerschapsopdracht tot nog toe, zouden we verwachten dat schoolverschillen nu nog vrij groot zullen zijn. Daarnaast hebben resultaten van studies naar burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs laten zien dat het burgerschapsonderwijs vaak weinig planmatig en resultaatgericht is en dat inzicht in resultaten van inspanningen ontbreekt (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2017). Naast verschillen in organisatorische keuzes en invullingen van het curriculum kunnen opvattingen van leerkrachten en schoolleiders over wat burgerschap is, uiteen lopen.

Met behulp van een exploratieve clusteranalyse in de vorm van een latente klasse analyse (LKA) zijn we nagegaan of er groepen scholen te vinden zijn met vergelijkbare kenmerken wat betreft de vormgeving van burgerschapsonderwijs. Daarbij betrekken we variabelen waarvoor vanuit onderzoek is gebleken dat deze samenhangen met effectief burgerschapsonderwijs. Dit betreft de inbedding in curriculum van de school (organisatorische keuzes), het klas- en schoolklimaat en het onderwijsaanbod.

Wat de organisatie van het aanbod betreft, is bekend dat de kans op effectief burgerschapsonderwijs groter is als burgerschap een structureel onderdeel van het onderwijs is (o.a. Nieuwelink et al., 2016). Drie variabelen uit de directievragenlijst die hierover gaan, zijn in de analyse opgenomen.

1. Het oordeel van de schoolleider over de mate van concretisering van het burgerschapsonderwijs (Dir\_concbs2). Dit gaat onder meer over de mate waarin er op school concrete afspraken zijn over de opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming en het burgerschapsonderwijs geëvalueerd wordt.
2. Het oordeel van de schoolleider over de inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk (DIR\_inbedbs). Dit betreft onder meer in hoeverre de burgerschapsontwikkeling van leerlingen systematisch wordt gevolgd (leerlingvolgsysteem) en de invulling van het burgerschapsonderwijs regelmatig besproken wordt in teamvergaderingen.
3. Het oordeel van de schoolleider over de mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus (DIR\_overeenst). Hierbij gaat het over inzicht van de schoolleiding in hoe leerkrachten burgerschapsvorming invullen en inzicht in wat er van het bestuur wordt verwacht op het gebied van burgerschapsvorming

Een open en positief *klas- en schoolklimaat* is een voorwaarde voor effectief burgerschapsonderwijs (o.a. Geboers et al., 2013). We hebben vier variabelen opgenomen in de LKA die betrekking hebben op zowel een discussieklimaat als een sociaal klasklimaat:

1. Het schoolgemiddelde van de openheid van het klasklimaat volgens de leerlingen (LL\_openklas). Het gaat bijvoorbeeld om de mate waarin de leerkracht de klas aanmoedigt om een eigen mening te hebben en bij het uitleg geven laat zien dat je het nieuws van meer kanten kunt bekijken.
2. Het schoolgemiddelde van het leerkrachtoordeel over de mate van openheid van het klasklimaat (LK\_klasklimaat). Dit betreft bijvoorbeeld een inschatting van het aantal leerlingen dat in de klas voorstellen doet voor klassenactiviteiten, zelf onderwerpen aandraagt voor een discussie in de klas en luistert naar de mening van anderen en deze respecteert, ook als deze afwijkt van hun eigen mening.
3. Het schoolgemiddelde van het leerlingoordeel over de kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie (LL\_relatiek\_ll). Het gaat bijvoorbeeld om hoe goed de juf/meester weet hoe een leerling zich voelt en met de juf/meester over problemen kan praten.
4. Het schoolgemiddelde van het leerlingoordeel over de kwaliteit van de relatie tussen klasgenoten onderling (LL\_RelatieLLen). Hierbij gaat het bijvoorbeeld over of leerlingen vinden dat ze een leuke klas hebben en veel contact hebben met klasgenoten.

Ten slotte is het bevorderlijk voor burgerschapsonderwijs wanneer leerlingen mogelijkheden krijgen op school om te oefenen met burgerschapsgerelateerde activiteiten, als er verschillende werkvormen in het aanbod zitten en wanneer leerkrachten zich bekwaam voelen om burgerschapsonderwijs te geven. Hiervoor zijn drie variabelen opgenomen in de LKA.

1. Het schoolgemiddelde van deelname volgens leerlingen aan meer democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten op school (LL\_bsactdem). Hierbij gaat het om een index waarbij per leerling de deelname aan de volgende twee activiteiten is geteld: deelname aan een politiek/democratie activiteit en een debat of discussie-les.
2. Het schoolgemiddelde van het oordeel van de leerkracht over de mate waarin bij burgerschapsonderwijs gebruikt wordt gemaakt van werkvormen anders dan klassikale instructie, zoals het aan projecten werken, groepsworkshops laten uitvoeren, gastlessen, informatie zoeken en analyseren en het ingaan op actuele kwesties (LK\_werkv).
3. Het schoolgemiddelde van de mate waarin leerkrachten zich voorbereid voelen om burgerschapsonderwijs te geven (LK\_bekw\_s1\_alg). Hierbij gaat het om inhoudelijke burgerschapsthema's als migratie, gelijke kansen en milieu en het verantwoord omgaan met informatie wat betreft het verantwoord gebruik van het internet en kritisch en zelfstandig denken.

Bovengenoemde tien variabelen zijn opgenomen in een LKA voor de 94 scholen waar de vragenlijstafnames bij leerlingen en leerkracht plaats hebben gevonden. Hiermee kunnen we verkennen of er bijvoorbeeld groepen scholen zijn die meerdere kenmerken hebben waarvan we aannemen (of dat eerder onderzoek liet zien) dat deze bevorderlijk zijn voor effectief burgerschapsonderwijs. De LKA die we hebben uitgevoerd met het programma Mplus 8 wijst op twee clusters van bijna even grote groepen scholen.<sup>49</sup> Een model met twee groepen bleek beter bij de data te passen dan een model met één groep (Lo-Mendell Rubin aangepaste LRT test = 108.393,  $p = 0.043$ ). Daarnaast had een model met drie groepen een hogere BIC dan een model met twee groepen (2 groepen 641.719, drie groepen 653.459) en is de aangepaste LRT test voor de vergelijking van drie versus twee groepen niet significant (37.486,  $p = 0.144$ ).<sup>50</sup> De gemiddelde kans op juiste classificatie is voor groep 1 op 91.4% geschat en voor groep 2 op 94.8%. Deze groepen zijn beschreven in Tabel 8.2.1.

---

<sup>49</sup> Bij de LKA zelf zijn de missings geschat met FIML, bij de beschrijvingen op de volgende pagina's zijn de geïmputeerde gegevens niet gebruikt.

<sup>50</sup> De derde 'groep' scholen in dit verband bestaat uit 8 scholen, die op de opgenomen variabelen gemiddelden laten zien die tussen groep 1 en groep 2 vallen (zie Tabel 8.2.1), met uitzondering van de laatste twee variabelen (LK\_werkv en LK\_bekw) waar ze een fractie hoger dan groep 2 scoren.



Tabel 8.2.1: Beschrijving van de twee groepen (klassen) scholen met daarbij tussen haakjes de oorspronkelijke naam van de variabele en het scorebereik

	Groep 1 n=46		Groep 2 n = 48	
	gem.	std	gem.	std
Concretisering burgerschapsonderwijs (Dir_concbs2, 1-2)*	1.14	0.23	1.53	0.23
Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk (Dir_inbedbs, 1-5)*	2.57	0.35	3.39	0.35
Overeenstemming burgerschapsaanbod op verschillende niveaus (Dir_overeenst, 1-5)*	3.15	0.35	3.67	0.35
Schoolgem. ervaren openheid klasklimaat (LL_openklas, 1-4)*	2.31	0.21	2.52	0.21
Schoolgem. ruimte voor discussie in klas (LK_klasklimaat, 1-4)*	2.37	0.38	2.66	0.38
Schoolgem. leerkracht-leerling relatie (LL_relatiek_ll, 1-5)*	3.66	0.27	4.00	0.27
Schoolgemiddelde relatie klasgenoten onderling (LL_relatieLlen, 1-5)*	4.16	0.23	4.31	0.23
Schoolgem. deelname democratisch gerichte activiteiten op school (LL_bsactdem, 0-2)	0.37	0.35	0.48	0.35
Schoolgem. mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs (LK_werkv, 1-4)	2.52	0.42	2.63	0.42
Schoolgem. ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie (LK_bekw_s1_alg, 1-4)*	3.23	0.35	3.40	0.35

\*Significant verschil tussen beide groepen ( $p < .05$ )

Groep 2 heeft op alle tien de variabelen hogere scores dan groep 1 (waarvan op acht een statistische significant verschil), wat erop wijst dat de condities voor effectief burgerschapsonderwijs in groep 2 gunstiger zijn dan in groep 1.

### Verschillen in schoolkenmerken

Vervolgens is nagegaan of de twee groepen scholen ook op enkele andere kenmerken verschillen laten zien. De aanwezigheid van een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs komt, zoals we eerder in dit hoofdstuk zagen, maar op enkele scholen voor. Scholen waar deze coördinator voorkomt, maken onderdeel uit van de 'gunstigere' groep 2. Daarnaast is nagegaan of de twee groepen scholen verschillen wat betreft hun achtergrondkenmerken zoals de compositie van de school en de gemiddelde burgerschapscompetenties van de leerlingen. De twee groepen scholen verschillen niet significant naar schoolwegingscategorie, regio, denominatie en stedelijkheid (zie Tabel 8.2.2 voor de verdeling naar deze kenmerken).

Tabel 8.2.2: Schoolwegingscategorie, regio, denominatie en stedelijkheid voor de twee groepen scholen

		groep 1		groep 2	
		%	n	%	n
schoolwegingscategorie	1) 1e deciel (10% minst zware scholen)	6.5	3	8.3	4
	2) 2e t/m 5e deciel	34.8	16	45.8	22
	3) 6e t/m 9e deciel	47.8	22	37.5	18
	4) 10e deciel (10% zwaarste scholen)	10.9	5	8.3	4
Regio	Noord	19.6	9	14.6	7
	Oost	17.4	8	18.8	9
	Midden	39.1	18	45.8	22
	Zuid	23.9	11	20.8	10
Denominatie	Openbaar	32.6	15	25.0	12
	Rooms-katholiek	32.6	15	27.1	13
	Protestants-christelijk	26.1	12	33.3	16
	Overig bijzonder	8.7	4	14.6	7
Stedelijkheid	niet	19.6	9	12.5	6
	weinig	30.4	14	35.4	17
	matig	15.2	7	16.7	8
	sterk	21.7	10	18.8	9
	zeer sterk	13.0	6	16.7	8

Daarnaast verschillen beide groepen scholen niet in het aandeel leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands en in schoolgrootte. Volgens het oordeel van de schoolleiders zijn er op de scholen van groep 2 meer uitgewerkte leerdoelen met betrekking tot alle drie de onderscheiden onderwerpen (zie Tabel 8.2.3). Daarnaast scoren de leerlingen van de groep 2-scholen gemiddeld hoger op de eigen ingeschatte burgerschapsvaardigheid en op de burgerschapsattitude dan de leerlingen van de groep 1-scholen. Er zijn geen verschillen op het gebied van burgerschapskennis, ook al lijken de groep 2-scholen het burgerschapsonderwijs beter op orde te hebben.

Tabel 8.2.3: Aandacht voor leerdoelen, schoolgrootte, kenmerken leerlingenpubliek en gemiddelde burgerschapscompetenties op schoolniveau voor de twee groepen scholen

		gem. groep 1	gem. groep 2
Leerdoelen	aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang (Dir_invbs_II)* (1-4)	1.88	2.61
	aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen (DIR_invbs_ms)* (1-4)	1.36	1.87
	aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen (DIR_invbs_vs)* (1-4)	1.65	2.06
Schoolgrootte	<i>n</i> leerlingen	196	214
Kenmerken schoolcompositie	percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond (zie par. 3.4 voor definitie)	12.16	10.73
	% leerlingen dat thuis alleen Nederlands spreekt	82.1	81.1
Gem. burgerschapscompetenties op schoolniveau	Kennis	0.34	0.36
	Vaardigheid (dichotoom)	0.36	0.39
	Vaardigheid (polytoom)*	0.30	0.37
	Attitude*	0.29	0.34

\*Significant verschil tussen beide groepen ( $p < .05$ )

In het voorgaande gingen we na of de *gemiddelde* burgerschapscompetenties op schoolniveau verschillen tussen de twee onderscheiden groepen scholen. Vervolgens is door middel van meerniveau-analyses met twee niveaus (het school- en leerlingniveau) nagegaan of er een relatie is met *individuele* burgerschapscompetenties van leerlingen. Hierbij betrokken we niet de eerder gepresenteerde tweedeling van scholen, maar de berekende kans dat een school tot de groep scholen behoort met (potentieel) de meest gunstige condities voor burgerschapsonderwijs (groep 2). Voor 13 scholen (14%) is deze kans exact 0; voor 21 scholen (22%) tussen de 0.0 en 0.1; voor 15 scholen (16%) tussen 0.1 en 0.7; voor de overige 45 scholen (48%) is de kans groter dan .7 (voor 17 van deze 45 scholen is de kans exact 1).

Apart voor kennis, de twee vaardigheidsschalen en attitude zijn analyses uitgevoerd met als onafhankelijke variabelen de genoemde kans (schoolkenmerk – “type BS school”), aangevuld met de volgende individuele en schoolkenmerken. De opgenomen individuele kenmerken zijn leerlinggewicht, voorlopig advies, leeftijd, sekse en migratieachtergrond. De opgenomen aanvullende

schoolkenmerken zijn schoolweging, percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond, vestigingsgrootte in het schooljaar 2018-2019, stedelijkheidsgraad, regio en denominatie. De tabellen met de uitkomsten van deze analyses hebben we in de bijlage (Tabel 8.2.4 en 8.2.5) opgenomen, omdat de meerniveau-analyses pas in de volgende paragraaf uitgebreid aan bod komen en daar uitgelegd worden.

De uitkomsten van de meerniveau-analyses lijken op die voor de schoolgemiddelden. Net als bij de schoolgemiddelden, is er geen significante relatie van het gaan naar een school met (potentieel) gunstige condities voor burgerschapsonderwijs met kennis ( $B=0.042$ ,  $p=0.507$ ) en met vaardigheid gemeten met dichotome items ( $B=0.095$ ,  $p=0.148$ ). Met vaardigheid gemeten met polytome items is er een positieve relatie ( $B=0.225$ ,  $p=0.000$ ) evenals met attitude ( $B=0.252$ ,  $p=0.000$ ). In beide gevallen is de effectgrootte echter zeer klein (Cohen's  $f^2$  is respectievelijk 0.01 en 0.014; bij een waarde vanaf 0.02 spreken we van een klein effect).

Samenvattend kunnen we stellen dat we met de latente klasse analyse, waarbij tien variabelen zijn betrokken aangaande organisatie, klas- en schoolklimaat en aanbod van burgerschapsonderwijs, een groep scholen hebben kunnen onderscheiden met (potentieel) gunstigere condities voor effectief burgerschapsonderwijs. Dit potentieel zien we ook deels terug in de leerlingcompetenties, met name als het gaat om burgerschapshoudingen en zelf ingeschatte vaardigheid. Daarbij merken we op dat over de hele linie de scores van de groep 2 scholen relatief hoger zijn, maar dat ook binnen deze groep ruimte voor verbetering is. In de volgende paragraaf gaan we met behulp van multilevel-analyse na of er verschillen zijn in de variantie in burgerschapsuitkomsten tussen scholen en leerlingen.

### 8.3. Meerniveau-analyses

In deze paragraaf staat de opzet van de meerniveau-analyses centraal. We gaan eerst in op de aanpak van de meerniveau-analyses, en vervolgens beschrijven we in detail hoe we ontbrekende gegevens hebben geïmputeerd.

#### 8.3.1 Gehanteerde strategie

Vanwege de hiërarchische structuur van de data (leerlingen in klassen op scholen) is meerniveau regressieanalyse de aangewezen methode om de invloed van verschillende variabelen op de kennis, vaardigheden en attitude van leerlingen met betrekking tot burgerschap te onderzoeken. De meerniveau-analyses zijn uitgevoerd met het statistische programma MLwiN, versie 2.27 (Rasbash, Browne, Healy, Cameron & Charlton, 2013). Voor de meerniveau-analyses zijn ontbrekende waarden geïmputeerd, omdat niet alle informatie bekend was voor elke leerling in elke klas en op elke school. De analyses zijn steeds uitgevoerd op vijf geïmputeerde datasets, waarna de resultaten van deze vijf datasets zijn gecombineerd (gepooled) door middel van de formules van Rubin en Schenker (1986).

Als eerste is getoetst of een drie-niveau model (school-klas-leerling) een betere 'model fit' gaf dan een twee-niveau model (klas-leerling). Dit bleek niet het geval. De toevoeging van de school als derde niveau gaf geen enkele keer een betere model fit dan een model met alleen klas- en leerlingniveau. Daarom is ervoor gekozen om de analyses te baseren op een twee-niveau regressiemodel met de klas ( $n = 130$ ) als het tweede en de leerling ( $n = 2237$ ) als het eerste niveau.

Ter beantwoording van de onderzoeksvragen zijn meerdere modellen getoetst met de WML-schattingen op de vier burgerschapsuitkomsten als afhankelijke variabelen en met steeds een andere set predictoren. De analyses zijn uitgevoerd met per keer één van de vier uitkomsten van burgerschap als afhankelijke variabele. Om de vergelijkbaarheid van de modellen voor de verschillende uitkomstmaten te vergroten, is ervoor gekozen om de WML-scores van de vier uitkomstmaten van burgerschap te standaardiseren.

Als eerste is voor elke uitkomstmaat een leeg model getoetst, zonder variabelen. Dit is Model 0. In Model 1 zijn de algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken opgenomen als predictoren, in Model 2 de kenmerken van het onderwijsleerproces (zowel domeinspecifieke klas- als schoolkenmerken), Model 3 bevat de algemene en domeinspecifieke leerkrachtkenmerken en Model 4 de algemene schoolkenmerken.

Op basis van de resultaten van de modellen 1 tot en met 4 is per uitkomstmaat een totaalmodel opgesteld met daarin alle klasvariabelen van het onderwijsleerproces. Daarnaast zijn de domeinspecifieke school-, leerkracht- en leerlingkenmerken toegevoegd als het effect in de modellen 1 tot en met 4 voor ten minste een van de vier uitkomstmaten een  $p$ -waarde had van 0,10 of lager (tweezijdige toetsing). Tot slot zijn alle (ook de niet-significante) algemene leerling, leerkracht- en schoolkenmerken toegevoegd. Vervolgens is per uitkomstmaat door middel van een backwards (stepwise) regressie een compact totaalmodel samengesteld, waarbij de verklaarde variantie van het model maximaal is met zo min mogelijk variabelen. De stapsgewijze backwards regressie-analyse is uitgevoerd op slechts één van de datasets, at random gekozen. Voorafgaand daaraan is gecontroleerd dat er geen dataset was met duidelijk afwijkende varianties. Er zijn vervolgens net zolang variabelen

uit het model verwijderd tot het verwijderen van de variabele die op dat moment de minste variantie in scores verklaarde, tot een significant slechtere modelfit leidde. Het ontstane compacte totaalmodel is daarna getoetst bij elk van de vijf geïmputeerde datasets en de resultaten daarvan zijn weer gecombineerd (gepooled).

### 8.3.2 Berekening van effecten

Per model geven we aan hoeveel procent van de variantie in burgerschapsscores de opgenomen predictoren verklaren ten opzichte van het lege model. Daarnaast berekenen we voor elke significante ( $p < 0,05$ ) predictorvariabele de effectgrootte Cohen's  $f^2$ . De  $f^2$  geeft de proportie variantie aan die een variabele extra verklaart ten opzichte van alle verklaarde variantie. Zou je de waarde met 100 vermenigvuldigen, dan krijg je het percentage verklaarde variantie. De  $f^2$  is als volgt berekend: Je hebt twee modellen, één model met alle variabelen (model AB) en een model met alle variabelen, maar zonder de specifieke predictorvariabele waar je de effectgrootte voor wilt berekenen (model A).  $f^2 = (\text{residuele variantie model A} - \text{residuele variantie model AB}) / \text{residuele variantie model A}$ .

De interpretatie van Cohen's  $f^2$  is anders dan die van de meer gebruikelijke Cohen's  $d$ , namelijk een  $f^2$  van 0.02, van 0.15 en van 0.35 zijn respectievelijk een klein, matig en groot effect (Cohen, 1988). We spreken over zeer kleine effecten als de  $f^2$  lager is dan 0.02. De effectgroottes van variabelen zijn steeds berekend op basis van dezelfde at random gekozen dataset als bij de backwards regressie-analyse.

Voor categorische variabelen met meer dan twee categorieën was het niet mogelijk om rechtstreeks de  $p$ -waarde te berekenen van het totale effect van die variabele op de uitkomstmaat op basis van de gecombineerde effecten van de vijf geïmputeerde datasets. Dit is daarom berekend op basis van de at random gekozen geïmputeerde dataset en hierbij is gekeken naar het verschil in  $-2 \cdot \log$  likelihood tussen het model met alle variabelen en hetzelfde model zonder de betreffende categorische variabele. Een deviantietest (chi-kwadraattest) geeft dan de  $p$ -waarde van het verschil.

### 8.3.3 Multipele imputatie van ontbrekende gegevens

De gegevens van leerlingen, leerkrachten en de algemene kenmerken van de scholen waren grotendeels compleet, maar de domeinspecifieke gegevens uit de schoolvragenlijst waren minder volledig (van ongeveer 75% van de scholen was dit bekend). Op leerlingniveau viel alleen een lager percentage valide waarden op voor de variabelen voorlopig advies (83,5% bekend) en leerlinggewicht (85,3% bekend). Beide gegevens waren opgevraagd bij de schooladministratie. Multiple imputatie van gegevens heeft als voordeel dat daarmee alle leerlingen betrokken zijn in de analyses. De aanname hierbij is dat de ontbrekende data *missing at random* is. Het alternatief, *listwise deletion* van leerlingen met ontbrekende gegevens, zou zorgen voor een kleinere dataset en een verlies aan gegevens die wel bekend zijn.

Ontbrekende gegevens zijn geïmputeerd met behulp van het statistische programma *R*, pakket *Mice* (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). *Mice* produceert multipele imputaties voor multivariate ontbrekende data en gebruikt daarbij de informatie van andere variabelen in het gegevensbestand voor het voorspellen en imputeren van de ontbrekende gegevens. Met behulp van

*Mice* zijn vijf geïmputeerde datasets aangemaakt. Hierbij houden we rekening met de opbouw van het gegevensbestand. Deze heeft een hiërarchische structuur: zowel op leerling- als op klas- en schoolniveau zijn gegevens verzameld. Hierdoor was het niet mogelijk om alle ontbrekende gegevens in één keer te imputeren. Per niveau is daarom apart geïmputeerd, waarbij de gegevens op de andere niveaus vooraf geaggregeerd werden op het betreffende niveau om zo als extra informatie te dienen bij de imputatie van het betreffende niveau.

Vrijwel alle informatie op elk niveau is gebruikt bij de imputaties. Ook de informatie die gemeten is op een ander niveau is gebruikt, tenzij die informatie niet was te aggregeren (door het gemiddelde te berekenen) naar het betreffende niveau dat werd geïmputeerd, zoals het geval is bij categorische variabelen zoals sekse. Bij de imputatie op leerlingniveau is vanwege het verhoogde percentage ontbrekende gegevens over het leerlinggewicht ervoor gekozen om extra gegevens van DUO over het leerlinggewicht mee te nemen bij de imputatie. Er zijn twee variabelen aangemaakt die per school, op basis van de gegevens van het vorige schooljaar, het percentage leerlingen in de leeftijd 10-11 jaar aangeven met een 0,3- en een 1,2-leerlinggewicht. Gegevens van hetzelfde schooljaar als van de peiling waren niet bekend (zie pagina 27 van deze rapportage), vandaar dat we naar het jaar ervoor gekeken hebben. De leerlingen in de leeftijd 10-11 jaar zaten hoogstwaarschijnlijk het jaar erna (het jaar van de peiling) in groep 8. De twee aangemaakte variabelen zijn toegevoegd aan het bestand voor de imputatie op leerlingniveau.

Op elk meetniveau zijn steeds vijf geïmputeerde datasets aangemaakt. Voor elke imputatie zijn de gegevens op leerling- klas- en schoolniveau weer samengevoegd tot één bestand, met als resultaat in totaal vijf volledige, geïmputeerde datasets.

#### 8.4 Resultaten meerniveau-analyses

In deze paragraaf presenteren we de resultaten van de meerniveau-analyses. Hierbij gaat het steeds om de gecombineerde effecten van de vijf geïmputeerde datasets.

##### **Model 0, leeg model**

Tabel 8.4.1 bevat voor elk van de vier uitkomstmaten van burgerschap het lege model zonder predictoren (Model 0). De uitkomstmaten zijn burgerschapskennis, de bekwaamheid in het toepassen van burgerschapskennis (vaardigheid dichotoom), de zelfinschatting van burgerschapsvaardigheid (vaardigheid polytoom) en burgerschapshouding. Het gaat hier om gestandaardiseerde uitkomstmaten, wat betekent dat het gemiddelde 0 en de standaarddeviatie 1 is. Vandaar dat de intercept, dat de gemiddelde score van alle leerlingen aangeeft, voor alle uitkomstmaten rond de nul ligt. De totale residuele variantie is vrijwel gelijk aan één. In het lege model is de totale residuele variantie gelijk aan de totale variantie. Het random deel van de modellen is in deze tabel het meest interessant. Het geeft namelijk inzicht in hoeveel van de totale residuele variantie is toe te schrijven aan verschillen tussen leerlingen (variantie op leerlingniveau) en hoeveel aan verschillen tussen klassen (variantie op klasniveau). De intraklasse-coëfficiënt (ICC) voor klas geeft daarnaast aan welk deel van de totale residuele variantie op het klasniveau ligt. Deze is berekend door de variantie op klasniveau te delen door de totale residuele variantie. Vermenigvuldig

je de ICC klas met 100 dan krijg je het percentage variantie op klasniveau ten opzichte van de totale residuele variantie. Voor alle vier uitkomstmaten liggen de percentages variantie op klasniveau tussen de 4,7% en 8,6%. In vergelijking tot de varianties op klasniveau bij de peilingen Schrijfvaardigheid en Engels is dit vrij laag. Het laat zien dat verreweg de meeste verschillen in burgerschapsscores liggen op het niveau van de leerling en dat slechts een klein deel te maken heeft met verschillen tussen klassen.

Tabel 8.4.1: Model 0, leeg model zonder predictoren

Uitkomstmaat	KENNIS		VAARDIGHEID DICHOTOOM		VAARDIGHEID POLYTOOM		ATTITUDE					
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE				
Fixed Part												
Intercept	-0.007	0.029	-0.003	0.029	-0.001	0.031	-0.009	0.033				
Random Part												
Klasniveau var.	0.051	0.014	**	0.047	0.013	**	0.068	0.016	**	0.085	0.018	**
LLniveau var.	0.948	0.029	**	0.953	0.029	**	0.929	0.029	**	0.912	0.028	**
Tot. res. variantie	0.999		1.000		0.996		0.998					
ICC klas	0.051		0.047		0.068		0.086					
Aantal klassen	130		130		130		130					
Aantal LL	2237		2237		2237		2237					

\*\* $p < 0.05$ . LLniveau var. = leerlingniveau variantie; Tot. res. = totale residuele

### Model 1, leerlingkenmerken

Tabel 8.4.2 en 8.4.3 tonen de modellen waaraan de leerlingkenmerken zijn toegevoegd. Tabel 8.4.2 bevat de leerlingmodellen voor de uitkomstmaten KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM en Tabel 8.4.3 voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE. De leerlingkenmerken verklaren respectievelijk 21,5%, 19,6%, 13,2% en 31,4% van de totale residuele variantie. De ICC klas is licht gedaald voor KENNIS en iets gestegen voor VAARDIGHEID DICHOTOOM ten opzichte van de ICC klas van het lege model. Bij VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE is een iets grotere daling in ICC klas waarneembaar ten opzichte van het lege model. In absolute zin is de variantie op klasniveau voor alle vier uitkomstmaten (iets) gedaald, wat betekent dat de leerlingkenmerken gezamenlijk een klein deel van de verschillen op klasniveau verklaren. De grootste daling in variantie vond echter plaats op het niveau van de leerling. Een vergelijking van de Cohen's  $f^2$  van de predictoren met een significant effect ( $p < 0,05$ ) laat zien dat voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM het voorlopig advies de sterkste predictor is. Voor KENNIS is het effect van het voorlopig advies klein tot matig en voor VAARDIGHEID DICHOTOOM ook klein tot matig. De effecten van de overige significante predictoren



zijn zeer klein. Het gaat voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM om een negatief effect voor jongens ten opzichte van meisjes, om een positieve samenhang met het aantal activiteiten die dicht bij de leerling staan, evenals een positieve samenhang met het aantal democratisch gerichte activiteiten op school. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM is er daarnaast een negatief effect van het aantal maatschappelijk gerichte activiteiten en voor de mate van onveiligheid op school. Voor KENNIS is er nog een positieve samenhang met het gebruik maken van media.

Voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE is de toekomstige deelname aan de samenleving de sterkste predictor. Voor VAARDIGHEID POLYTOOM is het effect van dit kenmerk klein en voor ATTITUDE klein tot matig. Voor ATTITUDE zijn er daarnaast nog twee predictoren met een klein effect. Het betreffen het voorlopig advies en de relatie tussen leerkracht en leerling. De effecten van de overige significante predictoren bij VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE zijn zeer klein. Het gaat voor VAARDIGHEID POLYTOOM om zeer kleine positieve effecten van het aantal activiteiten die dicht bij de leerling staan, van het aantal activiteiten gericht op schoolverbetering, van het gebruik maken van media, van ruimte voor discussie in de klas, van de relatie tussen leerkracht en leerling en van de relatie tussen leerlingen onderling. Voor ATTITUDE gaat het om zeer kleine effecten voor leerlinggewicht, geslacht en migratieachtergrond, waarbij leerlingen met een 0,3-gewicht lager scoren dan leerlingen zonder gewicht, jongens lager scoren dan meisjes, en leerlingen met een migratieachtergrond hoger scoren dan leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Daarnaast zijn er, net als voor VAARDIGHEID POLYTOOM zeer kleine positieve effecten van het gebruik maken van media, van ruimte voor discussie in de klas, van de relatie tussen leerkracht en leerling en van de relatie tussen leerlingen onderling.

Tabel 8.4.2: Model 1, leerlingvariabelen voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM				
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$		
Fixed Part								
Intercept	-1.071	0.526	**	-0.350	0.538			
LL-gewicht (ref. geen gewicht)								
0.3-gewicht	-0.228	0.122	*	-0.048	0.120			
1.2-gewicht	-0.036	0.131		-0.027	0.119			
Voorlopig advies	0.210	0.012	**	0.140	0.190	0.011	**	0.108
Leeftijd (in jaren)	-0.008	0.040			-0.015	0.041		
Jongen	-0.083	0.041	**	0.003	-0.224	0.040	**	0.013
Migratieachtergrond	-0.065	0.055			-0.108	0.056	*	
N activiteiten die dicht bij LL staan	0.055	0.016	**	0.006	0.067	0.016	**	0.010
N maatschappelijk gerichte activiteiten	-0.024	0.024			-0.048	0.024	**	0.001
N activiteiten schoolverbetering	0.007	0.028			0.015	0.027		
N democratisch gerichte activiteiten op school	0.134	0.036	**	0.010	0.136	0.036	**	0.007
Toekomstige deelname samenleving	-0.023	0.043			0.078	0.044	*	
Gebruik maken van media	0.114	0.038	**	0.006	0.034	0.038		
Ruimte voor discussie klas	0.042	0.043			0.035	0.043		
Mate onveiligheid school	-0.055	0.050			-0.196	0.050	**	0.009
LK-LL relatie	0.000	0.033			-0.029	0.034		
Relatie klasgenoten onderling	0.001	0.034			-0.058	0.034	*	
Random Part								
Klasniveau var.	0.036	0.010	**		0.043	0.011	**	
LLniveau var.	0.748	0.024	**		0.761	0.023	**	
Tot. res. variantie	0.784				0.804			
ICC klas								
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.046				0.053			
Aantal klassen	130				130			
Aantal LL	2237				2237			

\*\* $p < 0.05$ ; \* $p < 0.10$ . LL = leerling; LK = leerkracht; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 8.4.3: Model 1, leerlingkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed Part							
Intercept	-2.706	0.557	**	-4.313	0.495	**	
LL-gewicht (ref. geen gewicht)						**	0.007
0.3-gewicht	-0.158	0.119		-0.266	0.098	**	
1.2-gewicht	-0.165	0.118		0.159	0.136		
Voorlopig advies	0.016	0.011		0.051	0.011	**	0.016
Leeftijd (in jaren)	0.004	0.042		0.026	0.037		
Jongen	-0.039	0.042		-0.155	0.038	**	0.004
Migratieachtergrond	0.102	0.056	*	0.129	0.052	**	0.003
N activiteiten die dicht bij LL staan	0.037	0.017	**	-0.001	0.015		0.003
N maatschappelijk gerichte activiteiten	-0.025	0.025		0.017	0.022		
N activiteiten schoolverbetering	0.091	0.028	**	0.013	0.026		0.005
N democratisch gerichte activiteiten op school	-0.018	0.037		0.026	0.033		
Toekomstige deelname samenleving	0.297	0.046	**	0.570	0.040	**	0.018
Gebruik maken van media	0.107	0.038	**	0.176	0.034	**	0.005
Ruimte discussie in klas	0.216	0.043	**	0.201	0.038	**	0.011
Mate onveiligheid school	0.035	0.052		-0.024	0.046		
LK-LL relatie	0.132	0.034	**	0.261	0.031	**	0.006
Relatie klasgenoten onderling	0.110	0.036	**	0.146	0.031	**	0.003
Random Part							
Klasniveau var.	0.044	0.012	**	0.041	0.010	**	
LLniveau var.	0.821	0.025	**	0.644	0.020	**	
Tot. res. variantie	0.865			0.685			
ICC klas	0.051			0.060			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.132			0.314			
Aantal klassen	130			130			
Aantal LL	2237			2237			

\*\* $p < 0.05$ ; \* $p < 0.10$ . LL = leerling; LK = leerkracht; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

## **Model 2, kenmerken van het onderwijsleerproces**

In Tabel 8.4.4 en 8.4.5 staan de modellen waaraan de kenmerken van het onderwijsleerproces zijn toegevoegd. Tabel 8.4.4 bevat de modellen voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM en tabel 8.4.5 voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE. De kenmerken van het onderwijsleerproces verklaren respectievelijk 2,8%, 2,5%, 4,8% en 6,1% van de totale residuele variantie van het lege model. Voor alle vier uitkomstmaten is de variantie op leerlingniveau nauwelijks veranderd en is (het kleine) percentage verklaarde variantie vooral toe te schrijven aan een daling van de variantie op het niveau van de klas. De ICC klas is voor alle vier uitkomstmaten dan ook afgenomen ten opzichte van de ICC klas van het lege model. Omdat de variantie op klasniveau in het lege model al niet zo hoog was, gaat het echter slechts om een klein percentage totale verklaarde variantie.

Een nadere blik op de modellen laat zien dat er slechts voor een enkel kenmerk van het onderwijsleerproces een significant ( $p < 0,05$ ) effect is en dat van deze significante kenmerken de effectgrootte ten hoogste zeer klein is. Voor KENNIS gaat het om een positieve relatie met het klasgemiddelde van de relatie van klasgenoten onderling. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM gaat het om een negatieve relatie met het klasgemiddelde van onveiligheid op school en een positief effect van het wel hebben van een burgerschapscoördinator. Voor VAARDIGHEID POLYTOOM is een positieve samenhang gevonden voor zowel de door de leerkracht ingeschatte ruimte voor discussie in de klas als voor het klasgemiddelde voor ruimte voor discussie in de klas. Daarnaast is er voor VAARDIGHEID POLYTOOM een negatief effect van de door de leerkracht aangegeven aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang en een negatief effect van de door de directie aangegeven overeenstemming van burgerschapsonderwijs op school. Voor ATTITUDE is, net als voor VAARDIGHEID POLYTOOM, een positieve samenhang gevonden met het klasgemiddelde voor ruimte voor discussie in de klas. Daarnaast is er voor ATTITUDE een positieve samenhang met de door de leerkracht aangegeven aandacht voor het omgaan met verschillen en een open houding, maar een negatieve samenhang met de door de directie aangegeven aandacht voor het omgaan met verschillen en een open houding.

Tabel 8.4.4: Model 2, kenmerken van het onderwijsleerproces voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed Part						
Intercept	-1.468	0.954		0.355	0.977	
LK ruimte voor discussie in klas	0.124	0.088		0.053	0.089	
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	-0.102	0.147		0.026	0.143	
Klas gem. mate van onveiligheid op school	-0.236	0.245		-0.607	0.218	** 0.004
Klas gem. LK-LL relatie	0.109	0.137		0.254	0.141	*
Klas gem. relatie klasgenoten onderling LK aandacht	0.387	0.145	** 0.004	-0.094	0.146	
persoonsvorming en soc. omgang	-0.076	0.097		0.038	0.093	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0.041	0.088		0.036	0.091	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0.128	0.098		-0.126	0.098	
LK N vakken bs-onderwijs	-0.008	0.035		-0.018	0.036	
LK gebruikte werkvormen	0.079	0.081		-0.041	0.077	
LK N soorten lesmateriaal	-0.041	0.043		-0.003	0.036	
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	-0.035	0.076		0.033	0.077	
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):						
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	-0.179	0.093	*	-0.140	0.091	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	-0.098	0.079		-0.084	0.078	
LK mate uitwerking visie bs	0.042	0.043		0.045	0.046	
LK concretisering van bs-onderwijs	0.093	0.142		0.014	0.134	
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0.060	0.082		-0.060	0.082	
LK overeenstemming bs-onderwijs op school	0.033	0.070		0.055	0.063	
Onderwijstijd (minuten)	0.000	0.000		0.000	0.000	
Wel bs coördinator	0.082	0.068		0.148	0.061	** 0.003

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0.024	0.053		-0.006	0.057	
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0.023	0.086		-0.107	0.096	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	-0.037	0.090		0.157	0.117	
DIR mate uitwerking visie bs	0.018	0.050		-0.053	0.055	
DIR concretisering van bs- onderwijs	0.004	0.167		0.031	0.158	
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	-0.122	0.122		-0.052	0.145	
DIR overeenstemming bs- onderwijs op school	0.022	0.138		0.019	0.139	
Random Part						
Klasniveau var.	0.024	0.011	**	0.019	0.011	*
LLniveau var.	0.947	0.029	**	0.956	0.029	**
Tot. res. variantie	0.971			0.975		
ICC klas	0.025			0.020		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.028			0.025		
Aantal klassen	130			130		
Aantal LL	2237			2237		

\*\* $p < 0.05$ ; \* $p < 0.10$ . LL = leerling; LK = leerkracht; DIR = directie; bs = burgerschap; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 8.4.5: Model 2, kenmerken van het onderwijsleerproces voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID				ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$		B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed Part							
Intercept	-0.934	0.880			-2.339	0.934	**
LK ruimte voor discussie in klas	0.205	0.084	**	0.003	0.127	0.078	
Klas gem. ruimte voor discussie in klas	0.484	0.143	**	0.006	0.571	0.145	** 0.010
Klas gem. mate van onveiligheid op school	0.205	0.236			0.085	0.246	
Klas gem. LK-LL relatie	-0.020	0.128			0.009	0.135	
Klas gem. relatie klasgenoten onderling	0.083	0.138			0.219	0.152	
LK aandacht persoonsvorming en soc. omgang	-0.322	0.092	**	0.006	-0.156	0.100	
LK aandacht maatschappelijke betrokkenheid	0.011	0.081			-0.081	0.082	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding	0.151	0.093			0.287	0.094	** 0.005
LK N vakken bs-onderwijs	0.009	0.035			-0.021	0.038	
LK gebruikte werkvormen	-0.135	0.073	*		-0.157	0.083	*
LK N soorten lesmateriaal	0.081	0.043	*		0.046	0.045	
Wel zelfontwikkeld lesmateriaal bs	0.009	0.071			0.017	0.071	
Bijhouden leerresultaten (ref. nee):							
Wel bijhouden, wel voor aanpassing les	0.080	0.089			-0.051	0.085	
Wel bijhouden, maar niet voor lesaanpassing	-0.040	0.073			0.039	0.079	
LK mate uitwerking visie bs	0.043	0.036			0.044	0.039	
LK concretisering van bs-onderwijs	-0.086	0.137			-0.035	0.136	
LK inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0.121	0.078			0.033	0.079	
LK overeenstemming bs-onderwijs op school	-0.096	0.068			-0.036	0.065	
Onderwijstijd (minuten)	0.000	0.000			0.000	0.000	
Wel bs coördinator	-0.054	0.064			-0.064	0.088	

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
DIR aandacht persoonsvorming en soc. omgang	0.006	0.043		0.046	0.046	
DIR aandacht maatschappelijke betrokkenheid	-0.016	0.106		0.041	0.107	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding	0.021	0.091		-0.212	0.086	** 0.003
DIR mate uitwerking visie bs	-0.048	0.055		-0.096	0.068	
DIR concretisering van bs- onderwijs	-0.037	0.152		0.054	0.193	
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	0.188	0.096	*	0.178	0.110	
DIR overeenstemming bs- onderwijs op school	-0.200	0.093	** 0.002	-0.086	0.102	
Random Part						
Klasniveau var.	0.020	0.010	**	0.022	0.011	
LLniveau var.	0.929	0.029	**	0.915	0.028	
Tot. res. variantie	0.948			0.937		
ICC klas	0.021			0.024		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.048			0.061		
Aantal klassen	130			130		
Aantal LL	2237			2237		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LL = leerling; LK = leerkracht; DIR = directie; bs = burgerschap; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

### Model 3, leerkrachtkenmerken

Tabellen 8.4.6 en 8.4.7 tonen de modellen waaraan de leerkrachtkenmerken zijn toegevoegd. Tabel 8.4.6 bevat de modellen voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM en Tabel 8.4.7 voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE. De totale verklaarde residuele varianties ten opzichte van het lege model zijn respectievelijk 0,8%, 0,6%, 1,0% en 2,3%. De (zeer geringe) verklaarde residuele variantie komt door daling van de residuele variantie op klasniveau. Slechts voor een enkele van de leerkrachtkenmerken is een significante ( $p < 0,05$ ) samenhang gevonden met een van de uitkomstmaten. Voor KENNIS gaat het om zeer klein positief effect van de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in het politieke systeem. Voor ATTITUDE gaat het om een zeer klein positief effect van



de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in burgerschap in het algemeen. Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM en VAARDIGHEID POLYTOOM zijn geen significante effecten gevonden.

Tabel 8.4.6: Model 3, leerkrachtkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed Part						
Intercept	-0.287	0.326		-0.310	0.326	
Man	-0.078	0.067		-0.011	0.067	
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):						
Lft 30-39 jr	0.034	0.110		-0.098	0.107	
Lft 40-49 jr	0.102	0.135		0.084	0.129	
Lft 50-59 jr	0.018	0.149		0.003	0.147	
Lft 60 jaar of ouder	0.015	0.198		-0.026	0.183	
Verkort pabo of aolb	-0.137	0.091		-0.010	0.084	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						
Werkerv 6-10 jr	0.088	0.110		-0.011	0.105	
Werkerv 11-15 jr	0.027	0.142		0.103	0.138	
Werkerv 16-20 jr	-0.009	0.156		-0.025	0.145	
Werkerv 21 jr of meer	-0.008	0.168		-0.003	0.155	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	-0.072	0.090		0.105	0.096	
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0.159	0.079	**	0.006	0.072	
Belang en taak bs	0.009	0.059		0.031	0.065	
Random Part						
Klasniveau var.	0.044	0.013	**	0.041	0.012	**
LLniveau var.	0.948	0.029	**	0.952	0.029	**
Tot. res. variantie	0.991			0.994		
ICC klas	0.044			0.042		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.008			0.006		
Aantal klassen	130			130		
Aantal LL	2237			2237		

\*\* $p < 0.05$ ; \* $p < 0.10$ . LL = leerling; bs = burgerschap; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 8.4.7: Model 3, leerkrachtkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
Fixed Part						
Intercept	-0.690	0.361	*	-0.646	0.357	*
Man	-0.093	0.074		-0.128	0.073	*
Leeftijd (ref. 20-29 jaar):						
Lft 30-39 jr	-0.038	0.121		0.176	0.115	
Lft 40-49 jr	0.025	0.148		0.024	0.140	
Lft 50-59 jr	0.105	0.156		0.154	0.157	
Lft 60 jaar of ouder	0.015	0.191		0.270	0.193	
Verkort pabo of aolb	0.027	0.093		0.083	0.088	
Werkervaring (ref. 0-5 jaar):						
Werkerv 6-10 jr	0.095	0.120		0.017	0.115	
Werkerv 11-15 jr	-0.010	0.155		-0.041	0.147	
Werkerv 16-20 jr	0.056	0.167		0.129	0.159	
Werkerv 21 jr of meer	0.018	0.169		0.161	0.165	
Ervaren bekwaamheid bs alg.	0.151	0.103		0.242	0.101	** 0.007
Ervaren bekwaamheid politiek systeem	0.004	0.085		-0.037	0.090	
Belang en taak bs	0.036	0.062		-0.046	0.064	
Random Part						
Klasniveau var.	0.058	0.014	**	0.062	0.015	**
LLniveau var.	0.929	0.029	**	0.912	0.028	**
Tot. res. variantie	0.987			0.974		
ICC klas	0.059			0.063		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.010			0.023		
Aantal klassen	130			130		
Aantal LL	2237			2237		

\*\* $p < 0.05$ ; \*  $p < 0.10$ . LL = leerling; bs = burgerschap; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

#### Model 4, schoolkenmerken

In Tabel 8.4.8 staan de modellen met de schoolkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM. Tabel 8.4.9 bevat de schoolmodellen van VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE. De schoolkenmerken verklaren respectievelijk 1,9%, 1,5%, 2,4 en 3,5% van de totale residuele variantie van het lege model. Net als voor de leerkrachtkenmerken is de zeer geringe daling in variantie toe te schrijven aan een afname van de residuele variantie op klasniveau. De schoolweging hangt significant

samen met alle vier uitkomstmaten. Een hoge schoolweging heeft een negatief effect op de uitkomstmaten van burgerschap. De effectgrootte Cohen's  $f^2$  is echter in alle gevallen lager dan 0,02 en daarmee zeer klein. Voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE is daarnaast een significant positieve samenhang gevonden met het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond en bovendien een samenhang met de stedelijkheidsgraad, waarbij in matig stedelijke gebieden de uitkomsten iets lager zijn dan in weinig stedelijke of juist sterk stedelijke gebieden. Voor beide kenmerken is de effectgrootte echter zeer klein.

Tabel 8.4.8: Model 4, schoolkenmerken voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM

Uitkomstmaat	KENNIS			VAARDIGHEID DICHOTOOM			
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed Part							
Intercept	1.161	0.330	**	0.786	0.331	**	
Schoolweging	-0.040	0.011	**	0.011	-0.029	0.011	**
Percentage LLn niet-NL achtergrond	0.001	0.002		0.000	0.002		
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0.000	0.000		0.000	0.000		
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):							
Weinig sted	0.048	0.084		0.112	0.084		
Sterk sted	0.097	0.084		0.067	0.084		
Regio (ref. midden):							
Noord	0.033	0.096		0.070	0.097		
Oost	-0.051	0.080		0.026	0.080		
Zuid	-0.035	0.073		-0.028	0.073		
Denominatie (ref. openbaar):							
Protestants-christelijk	0.060	0.077		0.063	0.077		
Rooms-katholiek	-0.029	0.073		0.037	0.073		
Overig bijzonder	-0.102	0.097		0.025	0.097		
Random Part							
Klasniveau var.	0.031	0.011	**	0.031	0.011	**	
LLniveau var.	0.949	0.029	**	0.954	0.029	**	
Tot. res. variantie	0.980			0.985			
ICC klas	0.032			0.031			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.019			0.015			
Aantal klassen	130			130			
Aantal LL	2237			2237			

\*\* $p < 0.05$ . LL = leerling; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

Tabel 8.4.9 Model 4, schoolkenmerken voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE

Uitkomstmaat	VAARDIGHEID POLYTOOM			ATTITUDE			Cohen's $f^2$	
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$		
Fixed Part								
Intercept	1.142	0.352	**	0.961	0.360	**		
Schoolweging	-0.042	0.011	**	0.011	-0.045	0.012	**	0.012
Percentage LLn niet-NL achtergrond	0.007	0.003	**	0.006	0.008	0.003	**	0.006
Vestigingsgrootte schooljaar 18-19	0.000	0.000		0.000	0.000			
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			**	0.005			**	0.009
Weinig sted	0.162	0.089	*	0.155	0.091	*		
Sterk sted	0.216	0.089	**	0.304	0.091	**		
Regio (ref. midden):								
Noord	-0.031	0.101		0.086	0.103			
Oost	-0.018	0.086		-0.004	0.088			
Zuid	-0.090	0.077		0.104	0.079			
Denominatie (ref. openbaar):								
Protestants-christelijk	0.089	0.082		0.149	0.084	*		
Rooms-katholiek	0.079	0.077		0.099	0.079			
Overig bijzonder	-0.161	0.104		-0.057	0.106			
Random Part								
Klasniveau var.	0.044	0.012	**	0.049	0.013	**		
LLniveau var.	0.928	0.029	**	0.913	0.028	**		
Tot. res. variantie	0.972			0.962				
ICC klas	0.045			0.051				
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.024			0.035				
Aantal klassen	130			130				
Aantal LL	2237			2237				

\*\* $p < 0.05$ ; \* $p < 0.10$ . LL = leerling; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele

### **Compact totaalmodel**

Tabel 8.4.10 toont de resultaten van de backwards regressie-analyse met een selectie van variabelen uit elk van de bovenstaand gepresenteerde modellen (zie voor uitleg voor de keuze van deze selectie de methodebeschrijving). In de tabel staan de effectrichting en de effectgrootte van de kenmerken die zijn overgebleven in het compacte totaalmodel na backward eliminatie van de kenmerken die geen significante bijdrage leveren aan de verbetering van de model fit. De totale verklaarde residuele variantie ten opzichte van het lege model is voor KENNIS 21,5%, voor VAARDIGHEID DICHOTOOM 19,5%, voor VAARDIGHEID POLYTOOM 13,4% en voor ATTITUDE 33,4%. Voor alle uitkomstmaten is de variantie op klasniveau afgenomen, evenals de variantie op leerlingniveau. Voor KENNIS, VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE is bovendien de ICC klas afgenomen, maar voor VAARDIGHEID DICHOTOOM vrijwel niet.

Door de kenmerken van de leerlingen, het onderwijsleerproces, de leerkrachten en de scholen in samenhang te analyseren, is duidelijk welke aspecten het meeste bijdragen aan de verklaring van de variantie in burgerschapsscores. Voor KENNIS en VAARDIGHEID DICHOTOOM blijkt het voorlopig advies van de leerling de sterkste predictor, met een matige effectgrootte. Voor VAARDIGHEID POLYTOOM en ATTITUDE is de door de leerling aangegeven toekomstige deelname aan de samenleving de sterkste predictor, met respectievelijk een kleine en een kleine tot matige effectgrootte.

Voor KENNIS is te zien dat behalve het voorlopig advies van de leerling er slechts kenmerken in het compacte totaalmodel zitten met een zeer kleine effectgrootte op de uitkomstmaat. Het eerder gevonden negatieve effect voor jongens ten opzichte van meisjes zit niet in het compacte totaalmodel, de overige gevonden effecten van de leerlingkenmerken zijn wel gebleven. Van de kenmerken van het onderwijsleerproces is het eerder gevonden effect van het klasgemiddelde van de relatie van leerlingen onderling niet opgenomen in het compacte totaalmodel, maar nieuw is het zeer kleine negatieve effect van de door de directie aangegeven inbedding van burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk. Van de leerkrachtkenmerken is nieuw dat er nu een zeer klein negatief effect is van een verkorte pabo of AOLB als vooropleiding ten opzichte van de reguliere pabo; het positieve effect van de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in het politieke systeem is in het model gebleven. Van de schoolkenmerken is het zeer kleine negatieve effect van de schoolweging dan weer niet overgebleven in het compacte totaalmodel.

Voor VAARDIGHEID DICHOTOOM is er naast het voorlopig advies van de leerling nog een klein negatief effect voor jongens ten opzichte van meisjes. Dit effect is nu een fractie groter dan in het eerdere model met alleen leerlingkenmerken. De overige effecten in het compacte totaalmodel van VAARDIGHEID DICHOTOOM zijn zeer klein. De leerlingkenmerken die eerder al significant bleken, zijn opgenomen in het compacte totaalmodel, behalve het effect voor het aantal maatschappelijk gerichte activiteiten. Van de kenmerken van het onderwijsleerproces zitten de eerder gevonden effecten van het klasgemiddelde van de mate van onveiligheid op school en het wel hebben van een burgerschapscoördinator niet in het compacte totaalmodel. Nieuw is het zeer kleine negatieve effect

van de door de leerkracht aangegeven aandacht voor verschillen en een open houding en het zeer kleine positieve effect van de door de directie aangegeven aandacht voor verschillen en een open houding. Ook nieuw is het zeer kleine positieve effect van de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in burgerschap in het algemeen. Van de schoolkenmerken is het eerder gevonden zeer kleine negatieve effect van de schoolweging niet terug te zien in het compacte totaalmodel.

Voor VAARDIGHEID POLYTOOM zijn er, behalve voor de door de leerling aangegeven toekomstige deelname aan de samenleving, slechts kenmerken opgenomen in het compacte totaalmodel met een zeer klein effect. Alle eerder gevonden effecten van de leerlingkenmerken zitten ook in het compacte totaalmodel. Dit geldt niet voor de kenmerken van het onderwijsleerproces. De eerder gevonden zeer kleine positieve effecten van de door de leerkracht aangegeven ruimte voor discussie in de klas en het klasgemiddelde van ruimte voor discussie in de klas, het eerdere zeer kleine negatieve effect van de door de leerkracht aangegeven aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang, en het zeer kleine negatieve effect van de door de directie aangegeven overeenstemming van het burgerschapsonderwijs op school komen niet terug in het compacte totaalmodel. Van de leerkrachtkenmerken is het effect voor leeftijd nieuw. Er is geen duidelijk lineair verband tussen leeftijd en de score van leerlingen op VAARDIGHEID POLYTOOM en geen van de verschillen met de referentiegroep is significant. Weglating van de variabele zorgt echter voor een slechtere model fit. Van de schoolkenmerken zijn de eerder gevonden effecten van schoolweging en stedelijkheidsgraad niet opgenomen in het compacte totaalmodel, maar het zeer kleine positieve effect van het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond wel.

Voor ATTITUDE zijn er meerdere kleine effecten van kenmerken in het compacte totaalmodel, naast een aantal zeer kleine effecten. Van de leerlingkenmerken is het eerder gevonden zeer kleine positieve effect van migratieachtergrond niet in het compacte totaalmodel opgenomen. Alle overige eerder gevonden effecten zijn wel terug te vinden in het compacte totaalmodel en zijn zelfs een fractie groter. Van de kenmerken van het onderwijsleerproces is het eerder gevonden effect van het klasgemiddelde van ruimte voor discussie in de klas niet opgenomen in het compacte totaalmodel. Dit geldt ook voor het eerder gevonden negatieve effect van de door de directie aangegeven aandacht voor omgaan met verschillen en een open houding. Nieuw is het zeer kleine negatieve effect van de door de leerkracht gebruikte werkvormen. Van de leerkrachtkenmerken komt het eerder gevonden positieve effect van de door de leerkracht aangegeven ervaren bekwaamheid in burgerschap in het algemeen niet voor in het compacte totaalmodel. Het aantal jaren werkervaring van de leerkracht heeft nu wel een zeer klein effect, waarbij het erop lijkt dat leerkrachten met meer dan 10 jaar werkervaring het beter doen dan leerkrachten met minder werkervaring. Echter, geen van de verschillen met de referentiegroep is significant, maar weglating van de variabele zorgt wel voor een significant slechtere model fit. De eerder gevonden significante effecten van de schoolkenmerken zitten alle in het compacte totaalmodel.

Tabel 8.4.10 Compact totaalmodel, effectrichting en grootte voor de vier uitkomstmaten

Uitkomstmaat	KENNIS		VAARDIGHEID DICHOTOOM		VAARDIGHEID POLYTOOM		ATTITUDE	
	Ri.	Cohen's	Ri.	Cohen's	Ri.	Cohen's	Ri.	Cohen's
		$f^2$		$f^2$		$f^2$		$f^2$
LK ervaren bekwaamheid bs alg.			+ 0.007					
LK ervaren bekwaamheid politiek systeem	+ 0.005							
LK gebruikte werkvormen							- 0.005	
LK aandacht omgaan met verschillen, open houding			- 0.007				+ 0.006	
DIR aandacht omgaan met verschillen, open houding			+ 0.004					
DIR inbedding bs-onderwijs in dagelijkse lespraktijk	- 0.003							
LL N activiteiten die dicht bij leerling staan	+ 0.008		+ 0.014		+ 0.003			
LL N democratisch gerichte activiteiten op school	+ 0.009		+ 0.006					
LL N activiteiten schoolverbetering					+ 0.007			
LL Gebruik maken van media	+ 0.008				+ 0.006		+ 0.015	
LL Mate van onveiligheid op school			- 0.006					
LL Toekomstige deelname samenleving					+ 0.022		+ 0.097	

Uitkomstmaat	KENNIS		VAARDIGHEID DICHOTOOM		VAARDIGHEID POLYTOOM		ATTITUDE	
	Ri.	Cohen's $f^2$	Ri.	Cohen's $f^2$	Ri.	Cohen's $f^2$	Ri.	Cohen's $f^2$
LL Ruimte voor discussie in klas					+	0.011	+	0.015
LL Leerkracht-leerling relatie					+	0.008	+	0.031
LL Relatie klasgenoten onderling					+	0.005	+	0.012
LL Voorlopig advies	+	0.156	+	0.124			+	0.012
LL Jongen			-	0.020			-	0.007
LL-gewicht (ref. geen gewicht)								0.009
0.3-gewicht							-	
1.2-gewicht							+	
LK Leeftijd (ref. 20-29 jaar):						0.006		
Lft 30-39 jr					-			
Lft 40-49 jr					+			
Lft 50-59 jr					+			
Lft 60 jaar of ouder					-			
LK Verkort pabo of aolb	-	0.009						
LK Werkervaring (ref. 0-5 jaar):								0.007
Werkerv 6-10 jr							-	
Werkerv 11-15 jr							+	
Werkerv 16-20 jr							+	
Werkerv 21 jr of meer							+	
Percentage LLn niet-NL achtergrond					+	0.006	+	0.006
Schoolweging							-	0.006
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):								0.005
Weinig sted							+	
Sterk sted							+	



Uitkomstmaat	KENNIS		VAARDIGHEID DICHOTOOM		VAARDIGHEID POLYTOOM		ATTITUDE	
	Ri.	Cohen's $f^2$	Ri.	Cohen's $f^2$	Ri.	Cohen's $f^2$	Ri.	Cohen's $f^2$
Regio (ref. midden):								0.005
Noord							+	
Oost							-	
Zuid							+	
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>
Klasniveau var.	0.030	0.010	0.037	0.011	0.039	0.011	0.018	0.007
LLniveau var.	0.753	0.024	0.768	0.024	0.824	0.025	0.646	0.020
Tot. res. variantie	0.784		0.805		0.863		0.664	
ICC klas	0.039		0.046		0.045		0.028	
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.215		0.195		0.134		0.334	
Aantal klassen	130		130		130		130	
Aantal LL	2237		2237		2237		2237	

*Noot.* Ri. = richting effect; LL = leerling; LK = leerkracht; DIR = directie; bs = burgerschap; var. = variantie; Tot. res. = totale residuele. Een cel is leeg wanneer een variabele niet is opgenomen in het betreffende compacte totaalmodel. Alleen die variabelen die in ten minste 1 compact totaalmodel zijn opgenomen zijn genoemd.

### Samenvatting

De beschrijving van de resultaten van meerniveau-analyses sluiten we af met de belangrijkste bevindingen. De volgende vraag stond hierbij centraal: *Welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten, scholen en het onderwijs in burgerschapsvorming zijn in onderlinge samenhang mogelijke verklarende variabelen voor verschillen in burgerschapscompetenties?*

Alvorens deze vraag te beantwoorden, gaan we kort in op de verdeling van variantiecomponenten. Het viel ons op dat in een leeg model, met enkel de uitkomstmaten, een zeer beperkt deel van de variantie verklaard wordt op het klasniveau. Voor alle vier uitkomstmaten was de variantie op klasniveau tussen de 4,7% en 8,6%. Enkele procedures om na te gaan of de lage intraklasse correlatie van de burgerschapscompetenties correct zijn, zijn toegelicht in bijlage 8.3. We vonden geen aanwijzingen dat er iets met de meting van de competenties aan de hand was. De invloed van de school(klas) lijkt dus beperkt waar het gaat om het ontwikkelen van burgerschapscompetenties van groep 8-leerlingen. De verschillen in burgerschapsuitkomsten kunnen we voornamelijk zoeken op het niveau van de leerling.

Dit gezegd hebbende zijn we de relatie tussen de kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen en de burgerschapscompetenties van leerlingen nader gaan bestuderen. Het zijn vooral algemene en domeinspecifieke leerlingkenmerken die kleine tot middelmatige effecten laten zien op de

verwerving van burgerschapscompetenties. Het losse Model 1 met alleen de leerlingkenmerken, was gelijkwaardig aan het compacte totaalmodel qua percentages verklaarde variantie. De diverse kenmerken die in de modellen zijn opgenomen zijn in verhouding het beste in staat om burgerschapsattituden van leerlingen te verklaren. Het totaalmodel verklaart namelijk 33 procent van de variantie in burgerschapsattitudes. Voor kennis en beide vormen van vaardigheid ligt de verklaarde variantie rond de 15 á 20 procent.

Het voorlopig schooladvies is de sterkste predictor (matig effect) voor burgerschapskennis en het toepassen van kennis (Vaardigheid Dichotoom). Daarnaast zien we (zeer) kleine effecten van enkele burgerschapsactiviteiten die leerlingen in de bovenbouw op school hebben gedaan, activiteiten die te maken hebben met debat en politiek, en activiteiten die dicht bij de leerling zelf staan, zoals sport, muziek en in de buurt. Ook het gebruik van media laat op verschillende burgerschapsuitkomsten een (zeer) klein positief effect zien. Dergelijke activiteiten en mediagebruik zijn aspecten waar de school invloed op kan hebben. De toekomstige deelname aan de samenleving is de sterkste predictor voor attitude (klein tot matig effect) en vaardigheid polytoom (klein effect). Bij attitude zien we verder nog een klein effect van de relatie tussen leerkracht en leerling. Als er al positieve effecten zijn van het onderwijsleerproces of leerkracht- en schoolkenmerken, dan zijn deze zeer klein. De losse modellen (model 2 t/m 4) met alleen onderwijsleerproces, leerkracht- of schoolkenmerken laten verklaarde varianties van maximaal 6 procent zien (bij attitude) op de burgerschapsuitkomsten.

Er waren in deze losse modellen wel enkele statistische significante samenhangen te zien van gemeten onderwijskenmerken met de uitkomstmaten, maar deze duiden allen op zeer kleine effecten. Dit gaat dan bijvoorbeeld om zeer kleine positieve effecten van de door de leerkracht aangegeven ruimte voor discussie in de klas en het klasgemiddelde van ruimte voor discussie in de klas, en zeer kleine negatieve effecten van de door de leerkracht aangegeven aandacht voor persoonsvorming en sociale omgang, en de door de directie aangegeven overeenstemming van het burgerschapsonderwijs op school. Enkele effecten die in de losse modellen te zien waren, bleven ook in het totaalmodel overeind, zoals het zeer kleine positieve effect van de door de leerkracht ervaren bekwaamheid in het politieke systeem op burgerschapskennis, en ook de positieve samenhang met de door de leerkracht aangegeven aandacht voor het omgaan met verschillen en een open houding en burgerschapsattituden van leerlingen.

## Hoofdstuk 9. Verdiepend onderzoek

Na afloop van het hoofdonderzoek is een verdiepend onderzoek uitgevoerd. De gegevens hiervoor zijn verzameld door middel van interviews met leerlingen en leerkrachten van groep 8, en schoolleiders. De verdiepende kwalitatieve studie onder leerlingen is toegespitst op een alternatieve meting van het onderwijsaanbod, in de vorm van de aanbod-perceptie van leerlingen en de opvatting over wat ze van het aanbod van de school hebben geleerd. De leerkrachten en schoolleiders is gevraagd naar het formeel beoogde aanbod, het uitgewerkte aanbod in methoden en leerlijnen, en het door leerkrachten gegeven aanbod in de klas. Deze keuzes sluiten aan bij een van de primaire doelen van de peiling, te weten de beschrijving van het onderwijsaanbod van scholen en de verschillen waarvan daarbij sprake is.

In dit hoofdstuk staan de verschillende perspectieven op het onderwijsaanbod van burgerschapsvorming centraal. Van de 95 deelnemende scholen in het hoofdonderzoek van de peiling heeft op twintig scholen het verdiepend onderzoek plaatsgevonden. Door de sluiting van scholen vanwege Covid-19 is de dataverzameling voortijdig beëindigd. De data op de twintig scholen zijn verzameld door twaalf onderwijsinspecteurs.

Na de beschrijving van de invulling en randvoorwaarden van dit onderzoek (9.1), de selectie en werving van scholen, en de uiteindelijke onderzoeksgroep (9.2), volgt een indruk van de training van inspecteurs en het instrumentarium waarmee ze de scholen betraden (9.3), en wordt de training van de onderzoekers besproken. Vervolgens staat de dataverwerking (9.4) en de uitkomsten van de interviews (9.5) centraal. Daarna volgt een verslag van een aanvulling op het oorspronkelijke verdiepende onderzoek (9.6) naar aanleiding van de scholensluiting vanaf half maart 2020.

### 9.1 Invulling verdiepend onderzoek

Het verdiepende onderzoek is een aanvulling op de beschrijvende en multivariate kwantitatieve analyses van het hoofdonderzoek. Het richt zich op de beschrijving en analyse van de mate waarin en wijze waarop de school het burgerschapsonderwijs in samenhang vorm geeft. Daarbij staat de relatie tussen de visie van de school op burgerschap, de aanwezigheid van geconcretiseerde leerdoelen, de beschikbaarheid van uitgewerkte leerlijnen met geconcretiseerde en gedifferentieerde leerinhouden (naar kennis, houdingen, vaardigheden), de verbinding daarvan met pedagogische en didactische uitgangspunten, en van het vermogen van schoolleiding en leerkrachten om deze toe te passen bij de vormgeving van het onderwijsaanbod, centraal.

#### 9.1.1 Achtergrond van het onderzoek

In de eerste hoofdstukken gaven we aan dat het inzicht in kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs vooralsnog beperkt is. Vermoedelijk speelt hier een rol dat effectieve burgerschapsvorming niet zozeer om primaire effecten en specifieke kenmerken lijkt te gaan, maar afhankelijk lijkt te zijn van een doelgerichte, samenhangende aanpak, waarin context,

leerdoelen en -inhouden en de pedagogische en didactische aanpak verbonden zijn (Nieuwelink et al., 2017). In een poging inzicht te krijgen in verschillen in schooleffectiviteit richtte de Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) in Engeland zich op het door leerlingen waargenomen aanbod (Keating et al., 2010). Deze aanvullende operationalisering van het aanbod van de school was ingegeven door het belang van het conceptuele onderscheid tussen het *intended* curriculum (het formeel beoogde aanbod), het *planned* curriculum (het in leerlijnen, methodes, enz. uitgewerkte aanbod), het *delivered* curriculum (zoals dat door leerkrachten in de klas wordt aangeboden) en het *received* curriculum. Het laatste is hetgeen we hier onder het door leerling waargenomen aanbod scharen. In het hoofdonderzoek van de Peiling Burgerschap was het onderwijsaanbod met name toegespitst op het *planned* en *delivered* curriculum. De meting van het *received* curriculum nam daarin een beperkte plaats. Het verwijst naar het perspectief van leerlingen, waarbij we onderscheid maken tussen enerzijds de perceptie van leerlingen van het aanbod dat ze hebben gehad, en anderzijds de opvatting van leerlingen over wat ze op school over burgerschap hebben geleerd. De bevindingen in de CELS-studie laten zien dat met name het *received* curriculum bijdraagt aan de verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen (Keating et al., 2010; 2012).

#### *Uitvoering gegevensverzameling*

De gegevensverzameling zou oorspronkelijk op zoveel mogelijk scholen plaatsvinden, op (bijna) alle scholen uit de hoofdstudie. De afspraken met de scholen zijn van te voren door medewerkers van de onderwijsinspectie gemaakt. In samenspraak met de school is een tijdstip voor de interviews vastgelegd, en een dagplanning voor de inspecteurs die de gegevensverzameling in het bestek van onderhavig onderzoek uitvoert. De school is hierbij gevraagd zorg te dragen voor een rustige ruimte waar de interviews gehouden kunnen worden. Een onderwijsinspecteur ging als onderzoeker de school in, altijd nadat de gegevensverzameling voor de hoofdstudie had plaatsgevonden. De vaste volgorde van uitvoering van eerst het hoofdonderzoek en daarna het verdiepende onderzoek leidde tot een uniforme afname-omstandigheid, waarbij beïnvloeding van de gegevensverzameling in de hoofdstudie door de interviews uit de verdiepende studie werd voorkomen.

De gegevensverzameling onder leerlingen vond plaats in de vorm van twee groepsinterviews met circa zes leerlingen elk. De leerlingen zijn vooraf at random geselecteerd door de onderzoekers. Belangrijk hierbij te vermelden is dat de leerkracht niet betrokken is bij de selectie van de leerlingen. Verder was er een gegevensverzameling bij de leerkracht(en) van groep 8 en een gegevensverzameling bij de schoolleider.

#### *Procedure interview*

Het interview met leerlingen vond in twee stappen plaats. Om zelfstandige inbreng van zoveel mogelijk leerlingen te bevorderen (en onderlinge beïnvloeding tegen te gaan) is de leerlingen eerst gevraagd aan de hand van een korte vragenlijst te noteren welke aspecten van burgerschap naar hun mening in de klas aandacht hebben gehad. De leerlingen vulden dit

onderdeel zelfstandig in. Mochten ze eerder klaar zijn met deze vragenlijst, dan kregen de leerlingen gelegenheid voor zichzelf te lezen of tekenen.

Als alle leerlingen klaar waren ging de inspecteur een groeps gesprek aan met de leerlingen, waarin over de inbreng van leerlingen werd doorgesproken. Het beeld dat daaruit naar voren komt werd door de inspecteur genoteerd in de interviewleidraad. De leerlingenterviews waren 45 minuten lang.

De procedure voor interviews met de leerkracht(en) van groep 8 was soortgelijk: 45 minuten en het noteren van antwoorden in de interviewleidraad. Hier was geen aparte vragenlijst vooraf aan de orde. De interviews met de schoolleider (evt. samen met een intern begeleider) besloeg 30 minuten, ook hier werden de antwoorden genoteerd in de interviewleidraad (voor meer informatie, zie het protocol in bijlage 9.1).

### 9.1.2 Randvoorwaarden uitvoering onderzoek

Voorafgaand aan de uitvoering waren in samenspraak met de inspectie enkele randvoorwaarden vastgesteld:

- Het onderzoek wordt uitgevoerd door onderwijsinspecteurs die met behulp van door onderzoekers aangeleverd instrumentarium informatie over het burgerschapsonderwijs verzamelen.
- Afgesproken is dat het *regulier inspectietoezicht op de scholen en het kwalitatieve onderzoek volledig van elkaar zijn gescheiden*. De betrokken inspecteurs zijn niet verbonden aan het reguliere toezicht op de betreffende school én er vindt geen communicatie plaats met de 'regulier toezichthoudende' inspecteur over de bevindingen tijdens het schoolbezoek.
- De inspecteur komt in de rol van onderzoeker: hij/zij registreert de antwoorden en het waarneembare gedrag van de leerkracht (en leerlingen). Er wordt tijdens/na de interviews *geen oordeel* uitgesproken. Om dit te waarborgen is een apart protocol "de inspecteur als onderzoekers" opgesteld dat in de training besproken is.<sup>51</sup>
- Schoolbezoeken nemen in principe één dagdeel in beslag. Bij het maken van de afspraken op een school met meerdere groepen 8 wordt ernaar gestreefd de maximumtijd van 4 uur te handhaven.
- Inspecteurs ontvangen per school een dagplanning en de benodigde materialen van de medewerker Toezicht.
- Het onderzoek moet worden uitgevoerd in de periode maart – juni 2020.
- De inspecteur beschikt over de leidraden (de formulieren) voor de interviews. Dit zijn optisch inleesbare formulieren die het liefst *met potlood* worden ingevuld (anders kunnen verkeerd ingevulde hokjes/antwoorden niet gecorrigeerd worden). Uitgeschreven opmerkingen op het formulier kunnen *met pen* genoteerd worden.

---

<sup>51</sup> De handleiding en het protocol voor inspecteurs is op te vragen bij de onderzoekers.

## 9.2 Werving en selectie van scholen

Alle aan de peiling deelnemende scholen zijn tijdens het hoofdonderzoek geïnformeerd over de deelname aan het verdiepende onderzoek. Aanmelding voor het onderzoek betekent deelname aan zowel het hoofdonderzoek als de verdiepende studie. Van de oorspronkelijk 119 aangemelde scholen zagen zeven scholen af van deelname aan het verdiepend onderzoek af. Hiervoor werden redenen als “belasting van het onderzoek is te hoog”, “geen interesse” en “de school heeft net de inspectie op bezoek gehad” gegeven. De bedoeling was dat het verdiepende onderzoek op de resterende 112 scholen zou plaatsvinden. Vanwege de schoolsluitingen als onderdeel van de maatregelen voor bestrijding van de Covid19-pandemie in Nederland is eind maart het verdiepende onderzoek stil komen te vallen. Op dat moment waren 20 scholen voor het verdiepende onderzoek bezocht.

### *De onderzoeksgroep*

Deze 20 scholen vormden toevalligerwijs een redelijk goede representatie van de Nederlandse basisscholen (zie Tabel 9.1). Alleen bij denominatie zijn de verschillen ten opzichte van de populatie aanwezig: Rooms-katholieke scholen zijn ondervertegenwoordigd en protestants-christelijke scholen oververtegenwoordigd (zie Hoofdstuk 3).

Tabel 9.1: Deelnemende scholen naar achtergrondkenmerken ten opzichte van landelijke populatie

Kolom%		Scholen verdiepend onderzoek	Totaal (populatie)
Schoolweging-categorie	1) 1 <sup>e</sup> deciel (10% minst zware scholen)	10.0	10.0
	2) 2 <sup>e</sup> t/m 5 <sup>e</sup> deciel	35.0	40.0
	3) 6 <sup>e</sup> t/m 9 <sup>e</sup> deciel	55.0	40.0
	4) 10 <sup>e</sup> deciel (10% zwaarste scholen)	0.0	10.0
Regio op basis van provincie	Noord	15.0	13.9
	Oost	30.0	21.8
	Midden	50.0	42.6
	Zuid	5.0	21.7
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	15.0	16.8
	Sterk stedelijk	25.0	26.4
	Matig stedelijk	15.0	16.9
	Weinig stedelijk	25.0	27.7
	Niet stedelijk	20.0	12.2
Denominatie	Openbaar	25.0	31.8
	Rooms-katholiek	<b>*5.0</b>	30.5
	Protestants-christelijk	45.0	25.2
	Overig bijzonder	25.0	12.5
Vestgrootte	1-100	15.0	16.6
	101-200	35.0	33.8
	201-300	40.0	26.4
	301-400	10.0	12.6
	401-meer	0.0	10.5

\*vetgedrukt: er is een significante over- of ondervertegenwoordiging van dit kenmerk binnen de betreffende groep

Er zijn er geen scholen met 400 of meer leerlingen en scholen in de zwaarste schoolwegingscategorie vertegenwoordigd, maar dit is niet significant afwijkend van de populatie. Verder valt op dat in de regio Zuid één school is bezocht, waar afgaande op de populatie vier verwacht zouden mogen worden.

### 9.3 Het instrumentarium

Voor alle interviews is gebruik gemaakt van gestructureerde, geprecodeerde leidraden. Dit houdt in dat de inspecteur gebruik maakte van de vragen in de interviewleidraad en de antwoorden van de respondenten in sommige gevallen diende te vertalen naar de voorgedrukte codes. Er werd ook altijd schrijfruimte geboden, mochten de codes niet direct te vinden zijn. In andere gevallen was er enkel schrijfruimte om antwoorden op open vragen te noteren.

De instrumenten en opzet van de verdiepende studie zijn in een pilot beproefd. De pilot omvatte het testen van de concept interviewleidraad voor leerlingen, leerkrachten en schoolleider. Bij de leerlingen ging het om een open verkenning van burgerschapsonderwerpen die in de klas zijn besproken, een nadere reconstructie van een besproken thema en het bespreken van een casus over vluchtelingen in Nederland. De interviews met leerlingen richtten zich op het verzamelen van gegevens van het *received* curriculum. Dit gaat om het door leerlingen waargenomen inhoud en frequentie van aandacht voor bevordering van burgerschap. De waargenomen inhoud is gemeten aan de hand van vragen over concrete aspecten van burgerschap, die in conceptueel opzicht corresponderen met de meting bij leerkrachten en de kwantitatieve meting van competenties onder leerlingen (specifieke thema's uit de voor leerlingen relevante actualiteit op het moment van gegevensverzameling; aan relevante kerndoelen ontleende thema's, zoals culturele diversiteit, democratische besluitvorming). In de interviews is verder ingegaan op motieven bij gegeven antwoorden en gevraagd naar voorbeelden van onderdelen van curriculum of pedagogisch klimaat die relevante leerervaringen bieden.

Bij de leerkrachten ging het achtereenvolgens over leerdoelen en afstemming van burgerschapsvorming, het pedagogische handelen en schoolklimaat, het aanbod van burgerschapsonderwijs in activiteiten en de bespreking van een casus over vluchtelingen (hoe een dergelijk thema behandeld zou worden in de klas). Hiermee kan meer inhoud worden gegeven aan de beschrijving van het gerealiseerde/uitgewerkte aanbod (*delivered curriculum*), zoals opgehaald in de vragenlijsten van het hoofdonderzoek.

Bij de schoolleider kwamen ook de leerdoelen en afstemming van burgerschapsonderwijs langs, maar ook de schoolvisie, sturing, het formeel beoogde aanbod en de rol van het bestuur in burgerschapsvorming. Dit om een nader beeld te kunnen schetsen van het formeel beoogde aanbod (*planned curriculum*).

Op basis van de pilot zijn de leidraden omgezet in finale interviewleidraden. De leidraden bevatten zowel de formulering van de vragen als de verschillende antwoordcategorieën en tekstvakken voor de verwerking van de open antwoorden. Vanwege de initiële omvang (interviews op 112 scholen) van het te analyseren materiaal en vooraf geformuleerde randvoorwaarden (tijd, middelen) voor

analyse en rapportage, was een kwantitatieve verwerking van de op kwalitatieve wijze (voor gestructureerde interviews) verzamelde gegevens niet te vermijden. De interviewleidraden waren optisch inleesbare formulieren, gezien deze de nodige voordelen brengen in de verwerking. De gesloten antwoorden kunnen daarmee direct gedigitaliseerd worden. De open antwoorden zijn echter manueel verwerkt, dat wil zeggen overgetypt van de papieren versie van de leidraden. Hiermee is het mogelijk om het onderwijsaanbod verder te illustreren.

### *Training inspecteurs*

In januari 2020 zijn de betrokken inspecteurs op het inspectiekantoor in Utrecht getraind. De training startte met een algemeen verhaal over wat burgerschapsvorming is en hoe dit terugkomt in het toezichtkader. Vervolgens is het onderzoek zelf toegelicht. Daarna zijn de interviewleidraden besproken en de richtlijnen voor de interviewafname. De inspecteurs hadden vooraf de handleiding voor het onderzoek opgestuurd gekregen, hierin stonden ook de richtlijnen van het onderzoek vermeld.

Deze waren als volgt:

- de duur van het interview met leerlingen is ongeveer 55 minuten (waaronder 15 minuten voor het invullen van een vragenlijst). De duur van het interview met leerkrachten is ongeveer 45 minuten. De duur van het interview met de schoolleider is 30 minuten.
- Van tevoren vult de interviewer het voorblad in.
- Notatie van de antwoorden vindt plaats *via het volledig inkleuren van de hokjes van de gegeven precoderingen*. De begrippen/onderwerpen die worden ingevuld, zijn representatief voor de antwoorden van de geïnterviewden. De termen/woorden hoeven dus niet altijd letterlijk genoemd te worden. Daarnaast kan de onderzoeker *in eigen woorden* relevante aanvullende informatie en/of genoemde praktijkvoorbeelden toevoegen.
- De *interviewer houdt zich aan de leidraad* en voert *geen los en open gesprek*. Hij/zij heeft de mogelijkheid om vragen te parafraseren, zolang de kern gelijk blijft. De interviewer wordt geacht doorvraagtechnieken toe te passen om de leerkracht/leerling te motiveren tot vertellen. Zinnen als ‘Bedoelt u....?’, ‘Begrijp ik het dus goed dat u... [herhaling/parafrasering van het gezegde]?’ , ‘Kunt u hier een voorbeeld van geven?’ , kunnen worden gebruikt.
- Het is *niet toegestaan de precoderingen expliciet te bevragen*, omdat de vraagstelling dan sturend wordt. Dit betekent dat de interviewer zich er bewust van moet zijn dat hij enkel de vraag kan parafraseren, maar niet kan vragen of de leerkracht bijvoorbeeld ‘...’ belangrijk vindt. Het niet bevragen van de precoderingen om iemand een beetje op weg te helpen kan onnatuurlijk of ongemakkelijk aanvoelen, maar is dus nadrukkelijk niet de bedoeling. Wel kan de interviewer bij zijn vraagstelling inhaken op wat de geïnterviewde eerder heeft verteld.
- De interviewer vult de interviewleidraden het liefst met een *grijs potlood* in. Eventuele wijzigingen kunnen dan makkelijk worden aangebracht door het onjuiste antwoord uit te gummen en het correcte vakje in te vullen. Met een pen is een gekleurd vakje namelijk niet meer te corrigeren (de scanner ziet dit als een ingevuld antwoord)



Tijdens de training is verteld dat we graag elk interview starten met een korte toelichting op het doel en de onderwerpen van het interview. De boodschap is dat de interviews tot doel hebben om verdiepende data te verzamelen over de huidige praktijk en aanbod van het burgerschapsonderwijs, in aanvulling op de test en vragenlijsten uit het hoofdonderzoek. Verder is aangegeven dat de inspecteur uitnodigend en open in gesprek kon gaan met de respondenten en specifiek kon focussen op het doorvragen op concrete voorbeelden en waarom zaken op een bepaalde manier geregeld zijn. In de training zijn de interviewleidraden uitgebreid besproken, zijn vragen daaruit toegelicht, en hebben de inspecteurs hun beeld gegeven van knelpunten in de interviewleidraden. Na afloop van de training is de handleiding en protocol aangescherpt en aan de inspecteurs opgestuurd, gezamenlijk met de definitieve interviewleidraden. Tevens ontvingen zij de Powerpoint-presentatie, alsmede een overzicht van studies op het gebied van burgerschapsvorming in Nederlandse scholen. Ook zijn de belangrijkste uitgangspunten en aandachtspunten nog een keer specifiek vermeld.

#### 9.4 Uitkomsten van de interviews

##### *Waargenomen burgerschapsaanbod*

Er zijn 20 scholen bezocht voor het verdiepend onderzoek voordat de scholen vanwege de Covid-19 pandemie gesloten werden. Daarbij zijn 36 groepsinterviews met elk zes leerlingen afgenomen. Op vier scholen bleek de populatie van groep 8-leerlingen te klein om twee interviews te houden. De overige zestien scholen hadden meer dan twaalf leerlingen in groep 8. In totaal hebben 216 leerlingen meegedaan aan de interviews. Voorafgaand aan de interviews vulden de leerlingen individueel een korte vragenlijst in over het aanbod van en aandacht voor burgerschapsthema's in de klas. Waar het ging over het praten in de les over zeven burgerschapsthema's, zoals armoede, oorlog, diversiteit en klimaatverandering, gaf het gemiddelde van een vierpuntsschaal over de 216 leerlingen weer dat de onderwerpen door de meester of juf tussen de 1 keer per maand en een paar keer per maand zijn besproken (gem: 2.50; sd: .55). Gezien de vragenlijst anoniem was en ook niet de school of klas is genoteerd, kunnen er geen uitkomsten op deze niveaus worden gerapporteerd. Op itemniveau valt op dat het vaakst over godsdiensten van mensen en over klimaatverandering wordt gesproken, over seksuele diversiteit en de oorlogen van nu gaat het het minst vaak (1 keer per maand of minder). De zeven thema's vormden één construct (Eigenwaarde: 3.16, verklaarde variantie: 45.1%), met een interne consistentie van .79 (Cronbach's Alpha).

De leerlingen is verder op een vierpuntsschaal gevraagd of ze afgelopen jaren geleerd hebben over zes begrippen, zoals democratie, de Grondwet, verkiezingen en dergelijke. Het meest leerden de leerlingen over duurzaamheid (gem: 2.82; sd: .81), gevolgd door mensenrechten en verkiezingen. Over de Grondwet werd het minst geleerd (gem: 2.26; sd: .85). In het gesprek dat hierop volgde, werd "de Grondwet" in meer dan 25% van de groepjes als een moeilijk begrip aangeduid, ook "democratie" viel in deze categorie. Iets minder moeite hadden de leerlingen met het begrip

“vooroordelen (14% heeft dit als moeilijk begrip aangeduid). De zes begrippen vormen samen één construct (Eigenwaarde: 2.8, verklaarde variantie: 46,5%), met een interne consistentie van .77.

Tot slot is de leerlingen gevraagd of ze afgelopen jaren iets geleerd hebben over de diverse sociale taken, zoals omgaan met conflicten en verschillen, en democratisch handelen (met twaalf items). De leerlingen geven aan dat ze relatief veel leren over hoe je een ruzie kunt oplossen en dat het belangrijk is om naar elkaar te luisteren, ook als je het niet eens bent met elkaar. Er wordt minder vaak iets geleerd over welke politieke partijen er in Nederland zijn, en dat in Nederland mannen en vrouwen zelf mogen weten met wie ze mogen trouwen. Respectievelijk 16 en 22 procent van de leerlingen zegt niets over deze twee thema's geleerd te hebben. Voor de omgang met conflicten en mensen met een andere mening, en het belang van naar elkaar luisteren liggen de percentages rond de 1 á 2 procent van leerlingen die hierover niets geleerd hebben.

De twaalf items zijn te reduceren tot twee constructen. Het eerste construct meet vooral het omgaan met verschillen ten aanzien van vrijheden en discriminatie (Eigenwaarde: 4.85, verklaarde variantie: 37.29%). Het tweede construct meet het omgaan met conflicten, andere meningen en democratisch handelen (Eigenwaarde 1.27, verklaarde variantie: 9.8%), Interne consistentie is respectievelijk .79 en .78. De constructen hangen vrij sterk samen ( $r = .6$ ).

Aan het begin van het groepsgesprek met de leerlingen is de inspecteur nagegaan welke thema's uit de vragenlijst wel eens in de klas worden besproken, om meer grip te krijgen op wat de leerlingen ingevuld hebben. Een aantal thema's komen in veel (meer dan tweederde) groepsgesprekken terug, zoals klimaatverandering, godsdiensten en omgaan met conflict en ruzie. Er zijn echter ook thema's aan te wijzen die de leerlingen zelf nauwelijks noemen, zoals begrippen als vrijheid, gelijkwaardigheid en vooroordelen, vermoedelijk vanwege het abstracte karakter. In driekwart van de gevallen oordeelt de inspecteur dat de meeste leerlingen oppervlakkig tot redelijk bekend zijn met de thema's uit de vragenlijst, en in een kwart van de gevallen zelfs goed bekend. Hierbij komt soms expliciet naar voren dat er veel over gesproken wordt in de klas, bijvoorbeeld aan de hand van de actualiteit en jeugdjournaal.

#### *Nadere verkenning van burgerschap op school*

Na de bespreking van de vragenlijst ging het gesprek verder in op wat de leerlingen leren op school over hoe je op een goede manier met elkaar omgaat. Veelvoorkomende onderwerpen waren hier: respect voor elkaar, elkaar helpen, ruzies oplossen, elkaar laten uitpraten, niet pesten, niet schelden, niet buitensluiten, niet slaan. Dergelijke thema's zijn onderdeel van ook in het gesprek benoemde lesprogramma's als Take Care, Rots en Water, Kwink, Kanjertraining of Positive Behavior Support (PBS). Deze programma's spelen in op een veilig schoolklimaat, sociaal-emotionele ontwikkeling en weerbaarheid.

Als vervolg op het gesprek ging de inspecteur in op het moreel handelen van leerlingen, en of in de klas ter sprake kwam hoe je je behoort te gedragen in publieke ruimtes. Op dit thema kwam duidelijk minder respons, soms met de suggestie dat dit meer van ouders geleerd wordt. In een enkel gesprek

kwamen zaken als je gedragen in winkelcentra, op straat voor iemand opkomen of in het openbaar vervoer opstaan voor ouderen, naar voren.

Hierna ging het gesprek verder op politieke onderwerpen en (maatschappelijke) problemen die zich in Nederland voordoen. Dit levert over het algemeen voldoende gespreksstof op. Wat betreft de politiek zijn meerdere thema's de revue gepasseerd in de gesprekken. Verkiezingen, stemmen, politieke partijen, de (grond)wet en monarchie zijn thema's die gekoppeld kunnen worden aan staatsinrichting. Ook enkele actuele thema's zijn genoemd, zoals Brexit, de Amerikaanse verkiezingen en de rechtszaak rond een parlamentslid. In enkele gevallen ging het meer in het algemeen over de actualiteit, de Kinderraad of debatteren, argumenteren en dialoog voeren, dan om specifieke thema's. Het is niet zo dat debatteren of de politiek of staatsinrichting in het algemeen regelmatig in de les aan bod komt, vaak alleen als het bij jeugdjournaal of Nieuwsbegrip naar voren komt. Soms koppelen leerlingen het aan specifieke activiteiten, als een debat, de kindergemeenteraad of Democracy.

Meer antwoorden komen uit de groepsgesprekken als het gaat het over maatschappelijke thema's of problemen die in Nederland spelen. Het coronavirus, dat in de periode waarin de gesprekken plaatsvinden al een groot maatschappelijk onderwerp is, komt vaak aan de orde, evenals de boerenprotesten en de stikstofproblematiek, en het lerarentekort. Daarnaast gaat het veel over het milieu en klimaatverandering, overlast en criminaliteit, armoede en discriminatie of racisme.

Na dit gespreksonderdeel beoordeelt de inspecteur de relevantie van de besproken onderwerpen voor de leerlingen. Dit geeft een wisselend beeld. Uit een derde van de gesprekken blijkt weinig betrokkenheid van de leerlingen bij de besproken thema's. De leerlingen zijn met andere zaken bezig en vertonen soms pubergedrag, ook vinden enkelen het saai, en bespreken burgerschap meer thuis dan in de klas. Daarentegen is in een kwart van de gesprekken de betrokkenheid juist hoog te noemen en zijn de leerlingen enthousiast. De verschillen tussen de groepsgesprekken komen hier duidelijk naar voren, waarbij opgemerkt kan worden dat de gesprekken met de groepjes leerlingen binnen een school veel overeenkomsten vertonen.

Het derde onderdeel van het gesprek met de leerlingen gaat om een reconstructie van de inhoud van een recent besproken onderwerp. De leerlingen noemen één of twee onderwerpen die recent besproken zijn, waarbij het Coronavirus de lijst aanvoert. Andere onderwerpen die meer dan eens worden genoemd zijn: het klimaat, omgang met elkaar en vriendschap (vanuit Kanjertraining), democratie, pesten en ruzies. Zo wordt democratie bijvoorbeeld in verband gebracht met het project Democracy dat vanuit de gemeente gefaciliteerd is (maar niet gekoppeld is aan schoolwerk), of met het thema 'moderne geschiedenis' of onderdeel van lesmateriaal voor wereldoriëntatie. Het Coronavirus kwam aan bod naar aanleiding van het jeugdjournaal, een tekst uit Nieuwsbegrip, de Dag Vandaag of uitgelegd in een ander filmpje.

Bij deze recent besproken onderwerpen werden verscheidene werkvormen gebruikt. Het ging in driekwart van de gevallen om klassikale les, en in de helft om discussiëren in de klas. Ook werd er

regelmatig in groepjes aan een opdracht gewerkt. In een enkel geval kwam een gastspreker iets vertellen of bereidden de leerlingen zelf een onderwerp voor ter bespreking. De leerlingen kunnen over het algemeen redelijk de belangrijkste lessen van het onderwerp benoemen. Bij het coronavirus gaat het om protocollen en hygiëne. Bij democratie om het stemmen bij verkiezingen, de politieke partijen en campagnes, het aantal leden van de Staten-Generaal of over de Franse Revolutie en het verschil tussen een monarchie en een republiek. Bij het omgaan met elkaar ging het over buitensluiten, samenwerken, je verplaatsen in een ander, hoe spreek je iemand aan op gedrag.

### *Casus vluchtelingen*

Het laatste onderdeel van het gesprek met de leerlingen bestond uit een bespreking van een casus over vluchtelingen. Het idee was om een onderwerp te bespreken met de leerlingen, die niet per se gerelateerd was aan het feitelijke aanbod van de school, om op deze manier zicht te krijgen op de burgerschapsvaardigheden van leerlingen. Tegelijkertijd was deze casus onderdeel van het gesprek met de leerkrachten, om na te gaan op welke manier zij een actueel aan burgerschap gerelateerd onderwerp vorm zouden geven. Het leerkrachtonderdeel komt in de laatste alinea's van deze paragraaf aan bod.

Voorafgaand aan de casus bij de leerlingen is bij ze geïnventariseerd of hier eerder in de klas over is gepraat, en dat was in 85 procent van de gesprekken het geval. De leerlingen bezien deze vraag wellicht over een langere periode dan de leerkrachten hiervoor. Het kwam volgens de leerlingen veelal naar aanleiding van de actualiteit voorbij, bijvoorbeeld met een fragment op jeugdjournaal, soms doordat een leerling op school of in de klas zelf onlangs gevlucht is.

Het idee van de casus is dat leerlingen reageren op een korte tekst en daaraan gekoppelde vraag over vluchtelingen. Het gaat erover dat soms mensen asiel aanvragen en dat niet krijgen, en wat de leerlingen daar van vinden. De argumenten die leerlingen noemen worden door de inspecteur ingedeeld in een vooraf gespecificeerd type argument en daarbij kort omschreven. Het gaat om zes type argumenten: emotionele, uit eigen ervaring, humane, politieke/economische, religieuze en xenofobe/racistische argumenten.

In de meeste groepsgesprekken vindt een uitwisseling plaats van twee tot drie type argumenten. In een aantal gesprekken komen vijf typen argumenten langs. De verschillen liggen vooral in de lijn van "het is zielig en oneerlijk, we moeten ze helpen" "mensen hebben recht op een veilig leven" tot aan "Nederland is vol" "andere landen hebben meer ruimte, daar kunnen ze beter naar toe" en "als ze stelen moeten ze terug". Het zijn met name emotionele argumenten die leerlingen opvoeren, gevolgd door politieke en economische argumenten. Dit gaat dan om overbevolking en de kosten van het opnemen van vluchtelingen. In een derde van de gesprekken merken de leerlingen niet zelf op dat ze verschillende argumenten noemen. Als ze het wel opmerken, vindt in de helft van de gevallen geen uitwisseling van argumenten plaats. In de overige gesprekken (45 procent) vindt een uitwisseling plaats van relevante argumenten. Zoals over het recht op een veilige woning en de schade aan milieu als deze woningen gebouwd moeten worden. Of over het opnemen van

vluchtelingen in Nederland omdat ze zielig en niet veilig zijn versus de overbevolking in Nederland en dat vluchtelingen beter in een ander land opgevangen kunnen worden, waar meer ruimte is.

In drie op de vijf gesprekken met de inspecteur doen meer dan de helft van de leerlingen mee. In één op de tien gesprekken bleef het beperkt tot twee leerlingen. In dit laatste geval werden de leerlingen die niet meededen ook niet door de andere leerlingen naar hun mening gevraagd. Als niet iedereen aan het gesprek meedeed, probeerden in 20 procent van de gesprekken leerlingen wel de anderen te betrekken, maar die ruimte werd dan niet echt genomen.

#### *Indruk van de inspecteur van leerlingencasus*

Na het gesprek met de leerlingen noteerde de inspecteur enkele indrukken van de bespreking van de casus. Het ging in de eerste plaats om een beeld van de vaardigheden van de leerlingen. Over alle groepsgesprekken heen, kunnen daarmee enkele conclusies getrokken worden. Zo is meer dan de helft van de leerlingen in een groepsgesprek in staat om een eigen mening te verwoorden. Ook was meer dan de helft van de leerlingen betrokken bij het onderwerp en toonden ze interesse in het gesprek. Dat betekende niet dat ze ook allemaal even goed geïnformeerd waren over het onderwerp. Eén of enkele leerlingen waren per gesprek in staat om hun eigen mening met relevante argumenten te omkleden. Dit gold ook voor het herkennen van overeenkomsten en verschillen tussen meningen en het reageren op de meningen van andere leerlingen. Bij een aantal van de gesprekken waren de leerlingen weinig geïnteresseerd in de materie of leek het er op dat ze geen idee hadden waar ze het precies over hadden. Bij andere gesprekken was er wel sprake van enige kennis over de zaken die besproken werden, maar werd dit niet verbonden met de bredere, maatschappelijke context. Het bleef dan veelal beperkt tot klas- of schoolsituaties.

Over het algemeen signaleerde de inspecteur een redelijk tot groot niveauverschil tussen de leerlingen. In één op de vijf gevallen was het niveauverschil in een groepsgesprek niet of nauwelijks aanwezig. Het verschil in niveau tussen de leerlingen hield geen verband met hoe rustig of juist actief het gesprek verliep. De helft van de gesprekken verliepen rustig, waarbij geen actieve uitwisseling was. Er was dan niet altijd sprake van een discussie of dialoog, maar meer enkel het uiten van meningen over het onderwerp. In enkele gevallen waren de leerlingen bedeesd, lieten ze elkaar uitpraten, maar gingen niet in op elkaars mening. De andere helft van de gesprekken was sprake van een actieve uitwisseling, waarbij soms leerlingen tegenover elkaar kwam te staan. Het ging in die gevallen om verhitte discussies en door elkaar pratende leerlingen. Er zijn geen gesprekken 'uit de hand gelopen'.

#### *Het door leerkrachten aangeboden onderwijs*

Zoals eerder aangegeven was de casus over vluchtelingen ook onderdeel van het gesprek met de leerkrachten. De leerkrachten gaven aan dat op 13 van de 20 scholen recent aandacht is geschonken aan de vluchtelingen thematiek (bijv. over het opnemen en uitzetten van mensen). Dit komt aan bod als er op school of in de klas zelf vluchtelingenkinderen zitten, of als vanuit de actualiteit iets speelt (vluchtelingenkampen op Lesbos; Kinderpardon). Sommige leerkrachten koppelen het aan het thema Tweede Wereldoorlog. In één geval gaf een leerkracht aan rekening te houden met de verwachting

dat in de klas extreme uitspraken gedaan zouden kunnen worden, maar niettemin het gesprek aan te gaan. In een ander geval is een leerkracht voorzichtig met de thematiek, om te voorkomen dat vluchtelingenkinderen in de klas gekwetst worden.

Als leerkrachten het thema zouden behandelen zouden ze in veel gevallen voor een klassengesprek of discussievorm kiezen. In dat geval gaan de leerlingen er zelf over nadenken en met elkaar in gesprek en kunnen ze oplossingen bedenken voor de problematiek. De leerkracht wil meestal liever alleen gespreksleider zijn in plaats van deelnemer. Ter introductie zou de actualiteit er bij gehaald worden via een tekst (voorlezen), foto of video, of eventueel als voorbeeld een vluchteling uit de klas laten vertellen (met de kanttekening dat dat eerst in overleg met die leerling gaat), of een vluchteling als gastspreker uitnodigen. Het verplaatsen in een ander of inleven in de situatie wordt ook regelmatig genoemd, door bijvoorbeeld het buitensluiten van leerlingen erbij te betrekken. In een enkel geval benadrukt de leerkracht om eerst informatie van het journaal te bespreken en feiten en kennis rondom vluchtelingenproblematiek uit te leggen, en daarna pas in gesprek te gaan met de leerlingen. In iets meer dan de helft van de gevallen denkt de leerkracht het thema te kunnen verbinden met de visie van de school. Bij christelijke scholen gaat het dan bijvoorbeeld om de toepassing van het begrip naastenliefde. Andere visies die genoemd worden zijn: iedereen is welkom, iedereen is gelijk, rechtvaardigheid nastreven, kritisch leren nadenken en vooroordelen wegnemen.

De leerkrachten noemen diverse leerdoelen die ze zouden verbinden aan de casus. Dit gaat regelmatig (30 tot 40 procent) over het leren omgaan met verschillen in afkomst, kritisch leren nadenken over de samenleving, en overdragen van waarden als rechtvaardigheid en gelijkheid. Andere leerdoelen zijn: een eigen mening vormen, leren discussiëren, luisteren naar elkaar, informatiebronnen op waarde schatten, inlevingsvermogen en begrip en respect bijbrengen (voor elkaar en de ander). De leerstof die leerkrachten hierbij zouden gebruiken hebben ze niet direct paraat. Ze geven in meerderheid aan dat het er wel is, maar kunnen het niet concreet noemen. Zes van de twintig leerkrachten kunnen de leerstof beschrijven. Dit gaat om gastlessen, jeugdjournaal items of andere filmpjes, nieuwsartikelen uit kranten. Leerkrachten geven in meerderheid aan gebruik te zullen maken van filmpjes en nieuwsitems, en enkelen zien aanknopingspunten bij lesmethoden.

De leerkrachten zouden op verscheidene manieren de leerlingen proberen te motiveren voor dergelijke lessen over deze casus. Het gaat dan vooral om het zoeken van aansluiting bij de belevingswereld van de leerlingen, gasten uitnodigen in de les en een variatie aan werkvormen gebruiken. Enkele leerkrachten zien mogelijkheden in excursies, een sponsorloop om geld op te halen voor een goed doel, of zelf een verhaal laten schrijven. De leerkrachten geven tot slot aan dat leerlingen al voorkennis hebben over de thematiek, maar dat dan in de helft van de gevallen dit wel verschilt per leerling. Voorkennis over het thema komt vooral voort uit de bespreking van actualiteit in de klas, het bekijken van het jeugdjournaal, en de aanwezigheid van vluchtelingenkinderen op

school of in de klas. De leerkrachten denken dat beeldmateriaal en video's, voorbeelden die ze kunnen laten zien, helpt om het thema in de klas te bespreken.

De leerkrachten geven allemaal aan dat leerlingen in een discussie zoals bij de casus zelf zullen opmerken als ze verschillende argumenten gebruiken. Een aantal leerkrachten is hierover positief gestemd. Dit illustreren ze met voorbeelden dat leerlingen door hebben dat ze verschillende meningen hebben en dat ze elkaar proberen te overtuigen. Ze praten niet alleen met elkaar mee, en reageren goed op elkaar en leren zodoende van elkaar. Hier lijkt het geschetste beeld van de leerkrachten rooskleuriger dan de geschreven indrukken van de inspecteurs naar aanleiding van het gesprek met de leerlingen. In de helft van de gevallen zorgt de leerkracht dat bij dergelijke discussies het gesprek op gang blijft, en laten de leerlingen de inhoudelijke uitwisseling verzorgen. In andere gevallen benoemt de leerkracht het verschil in meningen van leerlingen. Enkele leerkrachten grijpen in als feiten niet kloppen of letten er op dat er respect is voor verschil van mening. Andere leerkrachten geven aan dat er niet zo veel meningsverschillen zijn of dat ze niet zo concreet een voorbeeld kunnen geven.

De leerkrachten schetsen enkele situaties van uitwisselingen van argumenten in de klas. De leerkracht probeert bijvoorbeeld de leerlingen vooraf goed er over te laten nadenken, en geeft dan geen eigen waardeoordeel of eigen mening. In het gesprek zelf stuurt de leerkracht wel bij als er respectloze opmerkingen worden gemaakt en bepaalde normen en waarden worden overschreden. In een enkel geval grijpt een leerkracht hier later op terug en laat het tijdens het gesprek gaan. Het reguleren van gesprekken is niet altijd nodig als leerlingen zelf doorvragen. Soms komt er ook weinig van een gesprek terecht als niemand reageert, leerlingen hebben de keuze om mee te doen. Deze situaties zijn ook terug te lezen in de indrukken van de inspecteurs met betrekking tot de bespreking van de vluchtelingencasus.

## 9.5 Onderwijsleerproces en sturing op burgerschap

In gesprekken met leerkrachten van groep 8 is ingegaan op het burgerschapsonderwijs in de klas en hoe dit is uitgewerkt. Daarnaast zijn ook gesprekken gevoerd met schoolleiders om een beeld te krijgen van de sturing op burgerschap, het schoolklimaat en het formeel beoogde onderwijsaanbod. De antwoorden van zowel de leerkrachten als schoolleiders worden in onderstaande paragrafen in veel gevallen samengevoegd, vanwege de overlap tussen de gesprekken. In het geval van sturing, randvoorwaarden en de rol van het bestuur is alleen het perspectief van de schoolleider uitgewerkt.

### *Leerdoelen burgerschap volgens leerkrachten en schoolleiders*

Alle leerkracht van groep 8 zijn uitgenodigd voor een gesprek met de inspecteur. In de praktijk resulteerde dit meestal in een één op één gesprek met een leerkracht, maar in één derde van de interviews sloot een tweede leerkracht aan. Het gesprek startte met een inventarisatie van de leerdoelen die de leerkracht wil bereiken als het gaat om burgerschap. De inspecteur kon in de leidraad deze doelen zelf uitschrijven of aankruisen. Bij de door de inspecteur uitgeschreven en aangekruiste leerdoelen ging het het vaakst over leerlingen voorbereiden op deelname aan de

maatschappij en het respectvol omgaan met elkaar. In de geschreven tekst werd dit soms specifiek aangevuld met bepaalde normen en waarden over hoe je je hoort te gedragen in de maatschappij. Dit leerdoel werd ook in de helft van de gesprekken bewust genoemd. Daarnaast werd leren over andere culturen en etnische groepen, openstaan voor andersdenkenden en leren discussiëren in iets minder dan de helft van de gevallen genoemd. Het belang van democratie werd ook geregeld ondersteund, met toevoegingen over het overdragen van kennis over het politieke systeem en de geschiedenis. Iets minder aandacht is er voor vaardigheden als het verschil tussen een feit en mening herkennen en vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken. Dit werd in een enkel geval gekoppeld aan een kritische houding ontwikkelen ten aanzien van sociale media. In slechts enkele gesprekken werden leerdoelen als leren over seksuele diversiteit, vooroordelen en discriminatie herkennen, en op school inspraak hebben genoemd.

Schoolleiders hebben verschillende doelen voor ogen die ze willen bereiken als het gaat om burgerschap. De grootste gemene deler is het leren om op een goede manier met elkaar en anderen om te gaan. De helft van de schoolleiders geeft aan dat leerlingen leren hoe ze problemen kunnen oplossen, leren over andere godsdiensten, andere culturen en etnische groepen, het belang van democratie, verantwoordelijk zijn voor zijn of haar omgeving, en het openstaan voor andersdenkenden. Minder frequent gaat het over het hebben van inspraak op school, verschillen tussen feiten en meningen herkennen, vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken, mensenrechten, seksuele diversiteit en vooroordelen of discriminatie herkennen. Voor enkele schoolleiders is het benoemen van leerdoelen over burgerschap nog een brug te ver.

Onderling spreken teamleden in de bovenbouw zelden over de leerdoelen voor burgerschap. Soms speelt het thema op naar aanleiding van een incident of ruzie op school, of naar aanleiding van de actualiteit (jeugdjournaal). Als het wel onderdeel van gesprek is, komt dit regelmatig door een lesmethode die gebruikt wordt, zoals Blink of Kwink of een breder programma als de Vreedzame School of Kiva.

Op een meerderheid van de scholen zijn geen eigen leerdoelen voor burgerschap vastgelegd volgens de leerkrachten. Als dit wel het geval is, dan zijn de doelen meestal opgenomen in het schoolplan, of in een enkel geval op de website, in een beleidsplan of notitie over burgerschapsonderwijs. De inschatting is dat deze schooleigen doelen waarschijnlijk bij alle leerkrachten wel bekend zijn, en ook gedragen worden. Enkele schoolleiders geven aan dat schooleigen leerdoelen voor burgerschap zijn vastgelegd, die ook grotendeels bij leerkrachten bekend zullen zijn en draagvlak genieten.

Burgerschapsvorming heeft echter maar op enkele scholen relatief weinig aandacht, in vergelijking met andere curriculumonderdelen als taal en rekenen. Op het merendeel van de scholen geniet het volgens de schoolleiders evenveel aandacht, en op een paar scholen zelf relatief veel aandacht. Dit gaat gepaard met het idee dat burgerschap verweven is met alles (bijv. hoe men met elkaar omgaat op school) en hiermee de hele dag aanwezig is, en dat er impliciet veel gebeurt. Sommigen erkennen dat er veel aandacht is, maar dit weinig doelgericht is. Het team van leerkrachten in de bovenbouw



denkt hier volgens de schoolleider ongeveer hetzelfde over. Het merendeel van de leerkrachten zou het volgens de schoolleider even belangrijk vinden, hoewel ook een derde juist andere leerdoelen belangrijker vinden gezien ze de leerlijnen beter kennen en meer tijd voor andere curriculumonderdelen nemen. Dit beeld rijst inderdaad op uit de gesprekken met de leerkrachten. Op de scholen waar burgerschap veel aandacht krijgt is dit enerzijds volgens leerkrachten iets dat je de hele dag uitoefent en verweven is met alles, anderzijds is het soms verpakt in Kanjertraining (dat vooral de nadruk legt op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen).

#### *Doorlopende leerlijn*

Op een minderheid van de scholen is volgens de schoolleiders een doorlopende leerlijn voor burgerschaps onderwijs, ook al is deze niet altijd op papier aanwezig. Soms gaat het alleen om deelonderwerpen, zoals mediawijsheid of zelfstandigheid, of is het gerelateerd aan een lesmethode (zoals Kwink of Kiva). Anderen geven aan dat het verweven is in de methoden en het aanbod van de school. Minimaal wekelijks is er dan in het onderwijs aandacht voor burgerschapsactiviteiten, vooral vanwege de integratie met andere onderdelen, zoals kanjertrainingen, godsdienst, nieuws van de dag en het jeugdjournaal. Hierbij zouden in de helft van de gevallen de activiteiten afgestemd worden tussen de leerjaren. Dit gaat dan om specifieke onderwerpen (zoals het coronavirus) en specifieke lesmethodes, waarbij meestal sprake is van een doorgaande leerlijn. De leerdoelen voor burgerschap worden in de helft van de gevallen ook geëvalueerd met leerkrachten en schoolleiding. Dit komt dan aan bod in teamvergaderingen, soms alleen aan het einde van het schooljaar. In een enkel geval is de evaluatie gebaseerd op een kennistoets bij leerlingen.

#### *Visie op burgerschapsvorming*

Het merendeel van de schoolleiders geeft aan een visie op burgerschapsvorming te hebben. Deze visie is echter niet altijd expliciet beschreven, of heel globaal, waarbij soms alleen aspecten of elementen aan te wijzen zijn die aan burgerschap gekoppeld zouden kunnen worden. De (globale) visie is meestal in de schoolgids of het schoolplan opgenomen. Een enkele keer ook in een beleidsdocument burgerschap of sociale veiligheid, in het jaarplan of op de website van de school. De realisatie van de visie vindt vooral plaats door middel van de schoolcultuur. Buitenschoolse projecten of het klasklimaat worden ook genoemd waar de visie van de school zichtbaar zou zijn. Deze informatie is zichtbaar vanuit teamvergaderingen, tevredenheidsonderzoek, monitor van sociale veiligheidsbeleid, gesprekken over methodes en programma's (Blink, PBS, Kanjer, Vreedzame School), of is te zien in de inrichting van de speelplaats of bij het opnemen van zorgleerlingen, of in kleine zaken als afval scheiden, opruimen.

Een deel van de schoolleiders stuurt op burgerschapsvorming door het thema in het algemeen aandacht te geven binnen de school (vergaderingen). Enkele schoolleiders sturen helemaal niet, of juist met een vastgelegd plan van onderwerpen en lessen. Verder komt ook de combinatie voor van het bespreken van het schoolplan of specifieke lesprogramma's (Blink, KIVA, Rots en Water) en het

inspelen op incidenten. Soms vindt het enkel gestalte in het voorleven en het goede voorbeeld geven (ook in de omgang met ouders).

#### *Een veilig school- en klasklimaat*

Het vervolg van de interviews ging in op het werken aan een veilig klasklimaat. Elke leerkracht zegt dit te doen. Dit is het meest zichtbaar in de positieve relaties tussen leerlingen onderling en hoe men in het algemeen op school met elkaar omgaat. Daarna volgen uitingen van de positieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen en in het praten met elkaar en opstaan voor andere meningen. In iets minder dan de helft van de scholen komt dit ook via scholing en/of training aan bod. In mindere mate komt het tot uiting in het doen en laten van de leerkrachten en via leerlingen die een stem hebben in de activiteiten of regels van de school. Als alternatieven geven leerkrachten aan dat het zichtbaar is in (groeps)app-gedrag, in de communicatie met ouders, of via (Kiva) klas- en schoolregels.

Het gros van de scholen sturen (vanuit een visie) aan op een uniform schoolklimaat, zowel op papier als in de praktijk. Leerkrachten verwijzen hier naar de Vreedzame school, KIVA of Kanjertraining als basis voor het handelen. Bij anderen gaat het in het algemeen meer om schoolbrede afspraken die afgestemd worden. De meeste leerkrachten vinden dat hun school heel vaak plaats biedt om burgerschap te oefenen. Dit wordt soms vergezeld met uitspraken dat alles bespreekbaar is, school een en al oefening is en alles aan de orde kan komen. In enkele gevallen denkt de leerkracht alleen vanuit onderwijsactiviteiten en concludeert dat er af en toe plaats is om te oefenen.

Aansturing op een uniform pedagogisch handelen is volgens de schoolleiders vooral terug te zien in het doen en laten van de leerkrachten, en hoe men in het algemeen met elkaar omgaat, alsmede de positieve relaties tussen leerkrachten en leerlingen, en de leerlingen onderling. In de helft van de gevallen zien de schoolleiders het terug in het praten met elkaar en in het openstaan voor andere meningen, als ook dat leerlingen een stem hebben in de regels van de school.

De schoolleiders noemen verschillende manieren waarop de school de leerlingen een plaats biedt om burgerschap te oefenen, wat grotendeels overeenkomt met wat leerkrachten hierover zeggen. Ten eerste zorgen de leerkrachten voor een veilige en open sfeer in de klas. Verder krijgen leerlingen de ruimte voor eigen inbreng van activiteiten, en denken leerlingen mee met de overlegstructuren van de school. In enkele gevallen maken leerkrachten bewust controversiële thema's bespreekbaar.

Concrete voorbeelden die schoolleiders noemen (in volgorde van populariteit), zijn: een leerlingenraad, gezamenlijke verantwoordelijkheid voor taken of projecten (zoals in activiteiten in de buurt, vieringen op school, en een schone omgeving houden), zelf de schoolregels opstellen, of als groep leerlingen zelfstandig beslissingen nemen (zoals bij coöperatieve werkvormen, inhoud van de les, feestelijke activiteiten, een eigen invulling van leerdoelen, het aandrazen van eigen onderwerpen, of de volgorde van de weektaken). Vanuit de beoordeling van de inspecteur lijkt in de helft van de gevallen de school inderdaad vaak plaats te bieden voor het oefenen van burgerschap.

### *Onderwijsactiviteiten burgerschap*

Het vervolg van het gesprek met leerkrachten ging in op voorbereide onderwijsactiviteiten die gericht waren op burgerschap. Als er activiteiten aan bod kwamen, was dit vaak in het kader van de leerstof van als wereldoriëntatie of levensbeschouwing, of vanuit het bespreken van de actualiteit. Ook bijna in de helft van de gevallen kwamen de activiteiten vanuit Kanjertraining of KIVA. Op een derde van de scholen werd ook het leren discussiëren als onderwijsactiviteit genoemd. De onderwerpen die aan bod kwamen bij de onderwijsactiviteiten waren voornamelijk (in meer dan de helft van de gevallen) gericht op duurzaamheid en klimaatverandering, godsdiensten, vluchtelingen, vooroordelen, democratie, de grondwet en onderwerpen uit de politieke actualiteit. Hier werd ook regelmatig seksuele diversiteit genoemd, een thema dat in eerdere fases van het gesprek minder aan bod leek te komen.

Op het merendeel van de scholen worden bij onderwijsactiviteiten voor burgerschap vakoverstijgende bestaande lesmethoden gebruikt, evenals lesmethoden voor specifieke vakken. In veel mindere mate worden zelf ontworpen methoden gebruikt. Een kwart van de leerkrachten maakt hier soms tot vaak gebruik van. Verder bespreken bijna alle leerkrachten de actualiteit in de klas. Er wordt echter zelden een specifiek project op het gebied van burgerschap uitgevoerd. Schoolleiders geven aan dat leerlingen vooral via bepaalde lesmethodes, de schoolcultuur, het bespreken van de actualiteit, buitenschoolse activiteiten (zoals het schrijven van kerstkaarten aan het bejaardentehuis), of projecten in de klas (bijvoorbeeld over duurzaamheid) in aanraking komen met burgerschap. In mindere mate wordt het toegeschreven aan het leren van discussiëren of via het bespreken van controversiële thema's.

Naast voorbereide activiteiten kunnen er op school en in de les ook terloops, onvoorbereide activiteiten voorbij komen die bijdragen aan het leren over burgerschap. Dit is volgens de leerkrachten op de meeste scholen ook het geval. Het gaat vaak om lessen die voortborduren op de actualiteit (corona, discriminatie) of incidenten (schelden, ruzie), of thema's die voorbij komen in een klassen- of kringgesprek (reis van een leerling naar het Midden-Oosten of een stelling van het jeugdjournaal).

### *Lesgeven in controversiële thema's*

Aan de schoolleiders is voorgelegd of er leerkrachten op school zijn die het lesgeven over burgerschap lastig vinden. Tweederde van de schoolleiders geeft aan dat leerkrachten hier soms moeite mee hebben, de overigen geven aan dat dit niet het geval is. Schoolleiders geven als toelichting dat leerkrachten dit soms denken, maar het onopgemerkt goed oppakken omdat het verweven zit in het programma of in het dagelijkse handelen. Het kan wel verschillen per leerkracht, sommigen hebben moeite met maatschappelijk beladen onderwerpen, zoals extremisme of seksuele diversiteit, en hoe dit vanuit identiteit belicht kan worden. Soms is het überhaupt niet duidelijk wat onder burgerschap wordt verstaan, en in hoeverre de leerkracht zich bekwaam voelt. In gesprek met leerkrachten onderling en met de schoolleiding komen dergelijke zaken aan bod en kan er geoefend worden.

### *Rol van het schoolbestuur*

Tot slot is de schoolleider naar de rol van het bestuur in het burgerschapsonderwijs gevraagd. Bij een kleine meerderheid van de scholen speelt het thema burgerschapsvorming binnen het bestuur. Het is dan onderdeel van een koersplan of strategisch beleidsplan. Het komt echter niet in diezelfde mate expliciet als gespreksonderwerp van directieoverleg naar voren. Het zit dan verweven in de identiteit of de kernwaarden waarover gesproken wordt. Iets meer dan de helft van de besturen heeft eigen ideeën over burgerschapsvorming. Dit gaat dan bijvoorbeeld om aspecten als de identiteit, de sociale veiligheid en de manier van omgaan met elkaar. Meestal is er sprake van algemene kaders, waardoor de verantwoordelijkheid bij de scholen zelf ligt op het gebied van burgerschap. Het merendeel van de besturen stuurt dan ook niet aan op burgerschapsvorming binnen de school. Af en toe duikt het op in een management(kwartaal)rapportage, veiligheidsplan of intervisie. De schoolleiders schatten in de helft van de gevallen in dat hun bestuur burgerschap even belangrijk vindt in relatie tot andere curriculumonderdelen. Bij de overige besturen betekent dit dat andere leerdoelen of opbrengsten belangrijker worden geacht.

### *Indruk van de inspecteur*

Na de interviews zijn de inspecteurs in de gelegenheid gesteld om het gesprek met de leerkrachten en schoolleiders te classificeren. In de helft van de gevallen dacht de inspecteur dat de antwoorden van de leerkrachten en schoolleiders deels voornemens waren en deels gebaseerd op leerdoelen, het schoolplan, een doorlopende leerlijn of een visie. Op enkele scholen leek de leerkracht en schoolleider echt vanuit het schoolplan en leerlijnen te praten, en op een gedeelte van de scholen leek het gesprek enkel op voornemens te berusten. Op deze laatste scholen gebeurt veel impliciet en ligt weinig vast in afspraken en leerdoelen. Er zijn soms wel afspraken over activiteiten die in de klas aan bod komen, en op basis van de actualiteit wordt het een en ander verder ingevuld. Leerlijnen zijn eigenlijk alleen vastgelegd indien er een bestaande lesmethode voor burgerschap wordt gehanteerd.

In het gesprek met de leerkrachten over de vluchtelingencasus werd in iets minder dan de helft van de gevallen niet of nauwelijks naar de beleid en praktijk op school verwezen, terwijl een groot ander gedeelte veel verwijzingen hadden en soms volledig putte uit het beleid en de praktijk op school. Als er meerdere leerkrachten (of de intern begeleider bij het gesprek met de schoolleider) bij het gesprek aanwezig waren, dan was er vaak overeenstemming in de antwoorden. Bij de schoolleiders werd meer verwezen naar bestaand beleid en de praktijk.

Een aantal leerkrachten leek zeer betrokken te zijn bij het onderwerp en zijn actief in het vormen van een veilig klasklimaat. Ze willen leerlingen graag leren nadenken over andere meningen en standpunten, en respectvol van mening te verschillen. Dit wil echter niet altijd zeggen dat hier concrete leerdoelen onder liggen of dat er afstemming binnen het team plaatsvindt over burgerschapsvorming, daarmee blijft het soms leerkrachtafhankelijk. Andere leerkrachten lijken meer uit het thema te willen gaan halen, en zijn getriggerd door het onderzoek zelf of hebben

onderling eerder al uitgesproken meer met burgerschap te willen gaan doen. Op enkele scholen benadrukken ze continu de verwevenheid van het begrip, en daarmee is het moeilijk los te koppelen als er specifieke vragen over gesteld worden. Leerlijnen of expliciete leerdoelen zijn daarmee niet altijd te ontwaren. De schoolleiding denkt in enkele gevallen iets verder te zijn in uitwerking van de burgerschapsopdracht of heeft een iets rooskleuriger beeld dan dat bij de leerkrachten naar voren komt.

#### 9.6 Aanvullende dataverzameling na schoolsluiting

Zoals in eerste paragrafen is beschreven, is de gegevensverzameling voor het peilingsonderzoek burgerschap half maart 2020 stopgezet, vanwege de sluiting van scholen als gevolg van de bestrijding van de verspreiding van het Covid-19 virus. Hoewel het overgrote deel van de bevraging van *leerlingen* in het hoofdonderzoek was afgerond, had het verdiepende onderdeel van het onderzoek slechts op 20 scholen plaatsgevonden. Gekozen is voor een kleinschalig aanvullend onderzoek, met als opzet twee telefonische interview met 20 schoolleiders, zowel vlak vóór de zomervakantie als rondom de herfstvakantie van 2020. De realisering van het verdiepende onderzoek vergde namelijk een alternatieve aanpak. Het oorspronkelijke verdiepende onderzoek leende zich niet goed voor digitale afname, met name de groepsinterviews met de leerlingen. Ook was er daarnaast behoefte aan antwoord op een andere onderzoeksvraag.

Het belang van dit aanvullende onderzoek ligt vooral in het kunnen beantwoorden van de vraag of en hoe de ingrijpende maatschappelijke ontwikkelingen, waarvan vanwege het Covid-19 virus sprake is, van invloed zijn op opvattingen over en invullingen van de maatschappelijke opdracht van de school.

Scholen zijn op basis van reeds bekende informatie uit de hoofdstudie in twee categorieën ingedeeld. Doel was om van tien scholen per categorie informatie op te halen over de effecten van de corona crisis op opvattingen van scholen over burgerschapsonderwijs. Door verschillende categorieën van scholen te bevragen is het mogelijk om verschillen in belang van burgerschapsvorming en de sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen tussen scholen vóór de intrede van Covid-19, en na de herstart van het reguliere onderwijs te ontwaren. Daarmee voegen we een belangrijke en mogelijk noodzakelijke component aan het onderzoek toe: verdiscontering van de in potentie ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen in de beschrijving van de stand van zaken van het burgerschapsonderwijs. Hierbij dienen we te vermelden dat dit deel van het onderzoek (net als het verdiepend onderzoek) een beperkt aantal scholen betreft, waardoor niet zonder meer uitspraken voor de populatie geldig zijn. Echter, zonder deze toevoeging zou er een rapportage liggen waarvan goed denkbaar is dat de feitelijke situatie op scholen hierin onvoldoende aan bod komt. Hierin zouden dan veranderende opvattingen over burgerschapsonderwijs, zoals over het belang en de invulling daarvan, niet zijn meegenomen, zodat de gebruikswaarde daarvan voor onderwijsbeleid en –praktijk onzeker geweest zou zijn.

Middels telefonische, half gestructureerde interviews op twee momenten gingen we na in hoeverre sprake is van veranderende ideeën over het belang en de invulling van burgerschapsonderwijs als

gevolg van Covid-19, met name waar het gaat om elementen als maatschappelijke vertrouwen, collectieve actie en democratische besluitvorming, en houdingen en vaardigheden die betrekking hebben op het omgaan met interdependentie. Daarnaast hebben we enkele kernvragen rond belang en aanbod opnieuw afgenomen. Door de bevraging te betrekken op een set van scholen waarvan reeds gegevens beschikbaar zijn, kan deze nieuwe informatie dienen om de invloed van ingrijpende maatschappelijke gebeurtenis op (mogelijk veranderend) denken over burgerschapsonderwijs in beeld te brengen.

#### *Selectie van scholen*

Op basis van de gegevensverzameling die in de periode voorafgaand aan de intrede van Covid-19 werden verzameld, zijn scholen (en enkele vervangende scholen) geselecteerd op drie kenmerken.

- De school geeft geen veel/weinig (blijk van) waarde aan hun maatschappelijke opdracht.
- De school heeft in hun reguliere onderwijs veel/weinig aandacht voor burgerschapsvorming.
- De school heeft een/geen uitgewerkte visie/doorlopende leerlijn/leerdoelen per leerjaar aangaande burgerschapsonderwijs

De twintig geselecteerde scholen scoorden op deze drie kenmerken óf hoog of laag. Scholen die wisselend scoorden zijn niet geselecteerd. Er is geen rekening gehouden met het feit dat scholen al bezocht zijn voor het verdiepend onderzoek.

#### *Vraagstelling*

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- Zijn scholen vanwege de ingrijpende maatschappelijke gevolgen van het bestrijden van het Covid-19 virus op het sociale leven van mensen, op maatschappelijke en politieke besluitvorming en op de volksgezondheid en economie, anders gaan denken over de burgerschapsopdracht van de school, voor wat betreft het belang van sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen, en voor wat betreft de kennis, houdingen en vaardigheden die scholen in dat verband aan leerlingen willen overbrengen?
- In hoeverre en welke invloed heeft de coronacrisis op de opvatting van scholen over de invulling van de burgerschapsopdracht van de school?

Meer specifiek richt de bevraging zich enerzijds op expliciete vragen in hoeverre de school voornemens is de invulling van het burgerschapsonderwijs aan te passen vanwege het (opnieuw gebleken) belang van maatschappelijke cohesie. Anderzijds is sprake van een indirecte benadering, door enkele centrale vragen uit de reeds gerealiseerde bevraging opnieuw voor te leggen en de antwoorden uit de eerste en tweede bevraging op verschuivingen te vergelijken. Dit zijn vragen met betrekking tot:

- De aandacht voor leerdoelen op het gebied van burgerschapsvorming
- Het belang van burgerschapsvorming als taak voor de school
- Het belang van verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs
- De mate van homogeniteit in denken over (het belang van) burgerschapsvorming.

### *Uitvoering van dataverzameling*

De telefonische interviews hebben plaatsgevonden in de laatste twee weken van het schooljaar 2019/2020 (eind juni). Net als bij het oorspronkelijke verdiepende onderzoek, hebben inspecteurs in de rol van onderzoekers zorg gedragen voor de uitvoering. De twintig geselecteerde scholen hebben in de week voorafgaande de start van de eerste ronde van interviews een informatie-mail met aankondiging van de aanvullende dataverzameling gehad. Eén schoolleider bleek uit een reactie per mail met ziekteverlof te zijn, hiervoor is een vervangende school toegewezen. Eind juni 2020 belden de inspecteurs naar de aangewezen scholen. Na te hebben geïnformeerd hoe de school het maakt in deze roerige tijd, lichtte de inspecteur het doel en de opzet van het onderzoek verder toe. Daarna werd gevraagd of de betreffende persoon medewerking verleent aan een telefonisch interview van 30 minuten. Slechts één van de twintig schoolleiders wenste niet deel te nemen. Hiervoor is ook een vervangende school toegewezen. In Tabel 9.2 zijn achtergrondkenmerken van de scholen weergegeven.

Tabel 9.2: Kenmerken van scholen in de aanvullende dataverzameling

Kolom%		20 scholen Covid-19 aanvulling	Totaal (populatie)
Schoolweging- categorie	1) 1 <sup>e</sup> deciel (10% minst zware scholen)	15.0	10.0
	2) 2 <sup>e</sup> t/m 5 <sup>e</sup> deciel	30.0	40.0
	3) 6 <sup>e</sup> t/m 9 <sup>e</sup> deciel	40.0	40.0
	4) 10 <sup>e</sup> deciel (10% zwaarste scholen)	15.0	10.0
Regio op basis van provincie	Noord	10.0	13.9
	Oost	15.0	21.8
	Midden	55.0	42.6
	Zuid	20.0	21.7
Stedelijkheid	Zeer sterk stedelijk	15.0	16.8
	Sterk stedelijk	35.0	26.4
	Matig stedelijk	10.0	16.9
	Weinig stedelijk	30.0	27.7
	Niet stedelijk	10.0	12.2
Denominatie	Openbaar	40.0	31.8
	Rooms-katholiek	25.0	30.5
	Protestants-christelijk	30.0	25.2
	Overig bijzonder	6.0	12.5
Vestgrootte	1-100	25.0	16.6
	101-200	30.0	33.8
	201-300	25.0	26.4
	301-400	15.0	12.6
	401-meer	5.0	10.5

Het interview is aan de hand van een gespreksleidraad gevoerd. De vragen zijn voorgeprogrammeerd in het online survey programma *Qualtrics*. Hier waren tekstvakken gecreëerd om de antwoorden te

noteren. De gespreksleidraad werd in een vaste volgorde doorlopen, waarbij de routing in Qualtrics automatisch was ingesteld.

De tweede ronde van telefonische interviews heeft op dezelfde manier en met dezelfde scholen, na de herfstvakantie in 2020 (eind oktober), plaatsgevonden. Het doel van de bevraging was om na te gaan of de school vanwege de maatschappelijke ontwikkelingen rond COVID-19 anders is gaan denken over de maatschappelijke opdracht van het onderwijs in het algemeen en de bevordering van burgerschap in het bijzonder. Het inzicht hierin achten we van belang om de beschrijving van de stand van zaken van het burgerschapsonderwijs van vóór de coronacrisis te kunnen onderschrijven.

#### *Uitkomsten van de interviews*

In de eerste ronde, eind juni 2020, spraken vier inspecteurs met twintig schoolleiders. In de tweede meting is met achttien schoolleiders opnieuw gesproken. Twee schoolleiders hebben niet opnieuw kunnen deelnemen, vanwege ziekte en vanwege een nieuwe functie. In dit geval is het gesprek gevoerd met de nieuwe schoolleider of adjunct-directeur. Vóór de zomer gaven de schoolleiders aan burgerschapsvorming belangrijk te vinden, en overwegend ook als een taak voor de school te beschouwen hoewel specifiek hier vaak ook naar de ouders werd verwezen. Een grote meerderheid vond niet dat de kijk van de school op burgerschapsvorming was veranderd door de coronacrisis. Een enkele schoolleider had het over een andere kijk op de thuissituatie van leerlingen of maatschappij als geheel, waarbij thema's als diversiteit en armoede werden genoemd.

Zes van de twintig schoolleiders zag vóór de zomer reden om het burgerschapsonderwijs anders in te gaan richten, vanwege de maatschappelijke impact die het Covid-19 virus gehad heeft. Eveneens zes schoolleiders (waarvan de helft overlapt met de zes hiervoor) zegt dat de ideeën over sociale en maatschappelijke vorming zijn veranderd, met name het besef van de positie van kwetsbare groepen in de samenleving en de zorg voor elkaar. Het belang dat wordt gehecht aan bepaalde burgerschapskennis, houdingen en vaardigheden is nauwelijks veranderd door Covid-19. Enig verschil is te merken in dat er meer nadruk wordt gelegd op het betrekken van de omgeving, de sociale relaties, en het belang van groepsvorming.

In de tweede meting is een derde van de schoolleiders van mening dat ze anders zijn gaan denken over het belang van burgerschap te midden van de andere leerdoelen; deels door bewustwording naar aanleiding van deelname aan het huidige onderzoek en deels door het besef van belang van maatschappelijke ontwikkeling. De meerderheid is echter niet anders gaan denken over de positie van burgerschapsvorming, deels omdat ze het al belangrijk vonden, deels vanwege het gebrek aan tijd en noodzaak om het op het moment op te pakken. Een grote meerderheid van de schoolleiders verwacht daarnaast dat het belang van burgerschapsvorming, in relatie tot andere leerdoelen, niet anders zal zijn dan na de Covid-19 pandemie.

Vóór de zomer sprak het schoolteam op iets meer dan de helft van de scholen over de maatschappelijke ontwikkelingen naar aanleiding van de Covid-19 pandemie; de contacten met



ouders werden aangehaald, gezien de betrokkenheid bij en aandacht voor de thuissituatie van de (risico)leerlingen. De opvattingen van de school rondom burgerschapsvorming was niet specifiek het onderwerp van gesprek. In het najaar lijkt op de helft van de scholen het team van leerkrachten en begeleiders het belang van burgerschapsvorming te onderkennen, als gevolg van Covid-19. Dit heeft te maken met de maatschappelijke impact en de gespreksonderwerpen in de klas. Het gaat over solidair zijn met elkaar en voor elkaar zorgen.

Enkele schoolleiders denken de situatie van nu te gebruiken om andere of nieuwe leerdoelen van burgerschapsvorming te formuleren, maar dit heeft nog geen vorm. Ter illustratie, na de zomer zegt maar één schoolleider burgerschapsvorming en leerdoelen anders vorm te gaan geven (waarbij doelen nog niet helder geformuleerd zijn), de overige scholen hebben het burgerschapsonderwijs niet anders ingericht. Dit betekent overigens niet dat er minder aandacht voor is op de scholen, sommige scholen geven meer aandacht aan het thema, andere schoolleiders zeggen het breder in te gaan zetten.

In het najaar waren vijftien schoolleiders van mening dat de manier waarop aandacht aan burgerschapsvorming is gegeven is veranderd. Een aantal schoolleiders gaat er bewuster mee om, wat betreft het rekening houden met elkaar, de sociale veiligheid van de leerlingen, en wat er breder in de samenleving gebeurt. Ook zeggen enkele schoolleiders zich meer op de kernvakken te richten, en minder op burgerschap. Hoewel schoolleiders dus een verschuiving in de aandacht voor burgerschap constateren, zijn ze niet anders aan gaan kijken tegen het belang van de bevordering van burgerschap. De helft van de schoolleiders verwacht wel dat de komende jaren de manier waarop de school invulling geeft aan burgerschapsvorming anders wordt. Voorbeelden zijn hier de omgangsvormen, en aandacht aan de zorg voor kwetsbaren en verdraagzaamheid. Schoolleiders erkennen dat de rol van burgerschap meer aan bod komt in gesprekken, maar van een structurele ontwikkeling is nog geen sprake.

De bespreking van tien leerdoelen van burgerschapsvorming die raken aan de maatschappelijke impact van Covid-19 gaf weer dat in zijn algemeenheid deze leerdoelen belangrijk worden gevonden, maar niet belangrijker dan een jaar geleden (vóór de intrede van Covid-19). Vooral 'leren verantwoordelijk te nemen voor eigen handelen' en 'werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan' vonden de schoolleiders heel belangrijk. Maar alleen 'leren solidair te zijn met andere mensen' werd door een meerderheid van de schoolleiders genoemd als belangrijker dan voorheen.

In de interviews van de eerste ronde kwam naar voren dat het bestuur van de school niet of slechts af en toe aanstuurt op burgerschapsvorming. Gesprekken vinden dan één tot enkele keren per jaar plaats, waarbij een strategisch beleidsplan vaak op de achtergrond wel aanwezig is, maar daar niet echt op gestuurd wordt. De besturen lieten niet blijken dan het belang van burgerschapsvorming veranderd is door de Covid-19 pandemie, en bij een kleine minderheid van de schoolleiders was de zienswijze van het bestuur niet bekend. Een paar besturen kwamen zelf met ideeën, zoals een focus op pedagogisch vlak om iedereen mee te kunnen laten doen vanuit huis, waarbij het cognitieve element naar de achtergrond verdween en bij terugkeer op school de ruimte geven aan sociaal-emotionele ontwikkeling. In het najaar was er bij zeven scholen met het bestuur gesproken over

burgerschapsonderwijs. Dit was vaak niet gerelateerd aan de ontwikkelingen rondom Covid-19. De enkele keer dat dit wel het geval was, ging het alleen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Naast het bestuur heeft soms de gemeente ook een rol opgeëist, over afstemming met gezinnen die in de knel komen, of een subsidie specifiek voor de invulling van burgerschapsvorming.

Schoolleiders benadrukten in de eerste ronde vooral de bewustwording over de kansenongelijkheid, de leefbaarheid en het belang van de omgeving (buurt/wijk) en samenwerking met instanties als gevolg van Covid-19. Daarnaast versterkte het de band met ouders, om zicht op de ontwikkeling van leerlingen te houden. In het algemeen was “het omzien naar elkaar” belangrijk, en het geven van het goede voorbeeld op school. Een enkele schoolleider zag dat de maatregelen juist de zelfredzaamheid van de leerlingen vergroot, gezien ouders de school niet mochten betreden. In andere gevallen werd dit niet als positief ervaren, gezien met sommige ouders dan helemaal geen contact meer was. Ook de koppeling van onderwijs met de buitenwereld stond volgens sommigen stil, terwijl dat als wezenlijk onderdeel van burgerschap werd beschouwd.

#### *Indruk van de inspecteurs*

Ter afronding van interview met schoolleiders is de inspecteur in de gelegenheid gesteld een samenvattend oordeel van het gesprek op te schrijven. De inspecteurs beschreven een bewustwordingsproces bij enkele schoolleiders van het belang om zicht te hebben op de (soms preciaire) thuissituatie van leerlingen. Daarnaast hechten schoolleiders waarde aan de verbinding met en vertrouwen in elkaar op school en de samenwerking met andere partners (bijv. in de wijk). Sommige scholen waren al heel bewust met burgerschapsvorming bezig, en zagen geen reden om aanpassingen te doen in hun onderwijsprogramma naar aanleiding van de Covid-19 pandemie. Het is echter niet vanzelfsprekend dat er dan ook sprake is van een planmatige aanpak, doorlopende leerlijn en sturing op resultaten van het burgerschapsonderwijs. In een enkel geval was er op school al wel sprake van een structureel aanbod, concrete leerdoelen en evaluatie hiervan. Het bestuur van de school was hier dan niet nauw bij betrokken. Eén schoolleider leek specifiek de impact van de situatie rondom Covid-19 te willen aangrijpen om aan het gevoel van veiligheid in de maatschappij te willen werken. Bij andere scholen leek de urgentie te ontbreken om planmatig met burgerschapsvorming bezig te gaan als gevolg van Covid-19. Dit komt in een enkel geval ook door de aandacht die uitgaat van het opgang brengen van het onderwijs na de scholen sluiting in het voorjaar van 2020. Burgerschap wordt vaak wel belangrijk geacht, maar de focus lag op kernvakken als taal en rekenen.

Al met al leek de maatschappelijke taak van de school niet altijd op de voorgrond te staan, zoals aandacht voor de democratische rechtsstaat en sociale integratie. De interpersoonlijke en sociale competenties werden veelvuldig aangehaald: het rekening houden met elkaar, medeleven, en voor elkaar zorgen. In het najaar beschreven de inspecteurs dat Covid-19 slechts incidenteel van invloed was op het burgerschapsonderwijs. Zoals het bespreken van de actualiteit, gesprekken over de regels, of het geven van het goede voorbeeld bij het naleven van de regels. Ook lag, evenals in juni 2020, de focus op het draaiende houden van de school en eventuele achterstanden wegwerken. Daarmee neemt burgerschapsvorming niet veel ruimte in, maar zijn kernvakken als taal en rekenen

belangrijker. Plannen rondom burgerschapsvorming zijn er des te meer. Dit heeft soms te maken met zorgen over solidariteit en maatschappelijke effecten van de Covid-19 pandemie op lange termijn.

Samenvattend lijkt het er op dat een half jaar na de intrede van Covid-19 in de samenleving en het onderwijs, er weinig indicaties zijn dat scholen onder invloed van de pandemie anders zijn gaan denken over de maatschappelijke opdracht van het onderwijs en bevordering van burgerschap door de school.

## Hoofdstuk 10. Samenvatting, conclusies en terugblik

Burgerschap is 'hot', ook in het onderwijs. Veel scholen geven aandacht aan burgerschap en zoeken naar goede invullingen daarvan. Het aantal publicaties en bijeenkomsten over burgerschap en burgerschapsonderwijs is de afgelopen jaren snel toegenomen, en ook de overheid wijst op het belang van bevordering van burgerschap door de school. Met ingang van schooljaar 2021/2022 werd – met brede steun in het parlement – een nieuwe wet van kracht, die scholen voor basisonderwijs (net als in het speciaal en voortgezet onderwijs) de opdracht geeft het 'actief burgerschap en de sociale integratie' van leerlingen te bevorderen. Daarbij gaat het vooral om bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat, en van de sociale en maatschappelijke competenties van leerlingen. Ook wordt al geruime tijd gewerkt aan de voorbereiding van curriculumvernieuwing in het funderend onderwijs. Hoewel de uitkomsten daarvan nog gedeeltelijk moeten uitkristalliseren, is duidelijk dat aandacht voor burgerschap een belangrijk aspect van de beoogde vernieuwing zal zijn.

Die aandacht voor burgerschap is niet zonder reden. Uiteenlopende maatschappelijke ontwikkelingen, zoals de toegenomen diversiteit in de samenleving, de afgenomen verbindende werking van godsdienst en levensbeschouwing, individualisering, snelle sociale en economische veranderingen, en andere, leiden tot zorg over erosie van sociale samenhang. Een zekere mate van binding is belangrijk, als basis voor mensen om vreedzaam te kunnen samenleven en collectieve problemen het hoofd te bieden. Bestendiging van de democratische rechtsstaat is daarbij het centrale doel. Een open, vrije en democratische samenleving biedt mensen de ruimte hun leven in te richten zoals ze willen, geeft ook minderheden die ruimte en verschaft een kader waarin gezamenlijke beslissingen mogelijk zijn. Belangrijk is ook dat zo'n manier van samenleven het mogelijk maakt het oneens te zijn, eerdere afspraken ter discussie te stellen en, volgens de spelregels die daarvoor zijn afgesproken, te veranderen. Voor wie dat mocht denken: burgerschap is dus niet 'saai' of 'abstract', maar gaat over het vreedzaam samenleven van mensen en wat daarvoor nodig is, waarbij democratisch handelen, de spelregels van de democratie en zelfstandige, kritische meningsvorming de centrale bouwstenen zijn. Burgerschapscompetenties zijn bovendien niet alleen van belang voor continuering van de democratische rechtsstaat. De sociale en maatschappelijke competenties waarover het gaat zijn ook onmisbare hulpmiddelen voor mensen om hun leven vorm te geven zoals ze willen en de doelen te verwezenlijken die ze – persoonlijk, in de samenleving en in de economie – belangrijk vinden. Sociale en maatschappelijke competenties zijn, naast schoolprestaties en een diploma, belangrijke individuele hulpbronnen voor een succesvol leven.

Het is dus niet zo vreemd dat burgerschap veel aandacht krijgt, en scholen wordt gevraagd daaraan bij te dragen. Preciezer gezegd gaat het dus om de toerusting van leerlingen met sociale en maatschappelijke competenties, waarmee ze nu en later in hun leven – privé, in de buurt waar je woont, in de groepen waarvan je onderdeel bent, en in de democratie, samenleving en economie – kunnen meedoen, en die nodig zijn als basis voor een toekomstbestendige democratisch samenleving. Voor de hand liggende vragen zijn dan in hoeverre scholen daarin slagen, hoe ze

bevordering van burgerschap invullen en wat de burgerschapscompetenties zijn waarmee leerlingen de school verlaten. Antwoorden op dergelijke vragen kunnen nog slechts beperkt worden gegeven. Over de invulling van bevordering van burgerschap, de kenmerken van effectief onderwijs en de burgerschapscompetenties van leerlingen is de kennis bescheiden. Zo dateert, zoals al ter sprake kwam, het laatste landelijke beeld van de invulling en resultaten van bevordering van burgerschap in het basisonderwijs in Nederland van twaalf jaar geleden (Wagenaar et al., 2011). Hoewel de resultaten destijds tot weinig tevredenheid stemden en de verwachtingen over de ontwikkelingen sindsdien niet optimistisch zijn (bijv. Inspectie van het Onderwijs, 2016; Onderwijsraad, 2012; Dijkstra et al., 2021) ontbreekt actuele kennis van de situatie. Dat betekent dat onduidelijk is in hoeverre scholen de maatschappelijke verwachtingen waarmaken of aan wettelijke eisen voldoen en, van evenveel belang, weinig inzicht bestaat in de noodzaak tot en mogelijkheden voor verdere ontwikkeling van de kwaliteit van het onderwijs gericht op bevordering van burgerschap.

Deze studie wil daarin voorzien door een beeld te schetsen van de burgerschapscompetenties van leerlingen bij het verlaten van de basisschool en de inrichting van het onderwijs gericht op de bevordering daarvan te beschrijven. Doel is een representatief beeld te geven van de stand van zaken in het Nederlandse basisonderwijs in 2020. Ook is een vergelijking gemaakt met de uitkomsten van de laatst beschikbare landelijke meting uit 2009, om te kunnen beoordelen in welke richting het burgerschapsonderwijs zich sindsdien ontwikkeld heeft.

De studie is uitgevoerd door een consortium van universiteiten en kennisinstellingen, onder regie van de Inspectie van het Onderwijs, als onderdeel van een serie periodieke peilonderzoeken naar domeinen van onderwijskwaliteit. De rapportage en verantwoording van het uitgevoerde onderzoek in voorliggend rapport verschijnt onder verantwoordelijkheid van de aan het consortium verbonden onderzoekers. Dat geldt ook voor de conclusies en interpretaties die daar in dit hoofdstuk worden toegevoegd. Onderhavige publicatie vormt tevens het technisch rapport voor de onderwijsinspectie, op basis waarvan de Inspectie van het Onderwijs een publicatie uitbrengt waarin ze verslag doet van de situatie van het burgerschapsonderwijs en de resultaten daarvan.

Dit hoofdstuk bevat achtereenvolgens een korte samenvatting van de resultaten en beantwoording van de onderzoeksvragen, een terugblik op de uitvoering van het onderzoek en de bruikbaarheid en beperkingen van de verzamelde gegevens en, bij wijze van nabeschouwing, enkele conclusies naar aanleiding van de bevindingen in dit rapport.

## 10.1 Samenvatting en beantwoording onderzoeksvragen

### *Doel en onderzoeksvragen*

Het onderzoek heeft tot doel een representatief beeld te geven van de stand van zaken in het basisonderwijs rond de bevordering van burgerschap en de burgerschapscompetenties van leerlingen, en wil inzicht geven in de samenhang tussen kenmerken van leerlingen en scholen met de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8. Daarmee zijn ook de vragen genoemd die in de studie centraal staan: wat zijn de burgerschapscompetenties van leerlingen, wat zijn de kenmerken van het onderwijs en in hoeverre bestaat daartussen een verband? Om de beschrijving van de

resultaten reliëf te geven, zal een vergelijking worden gemaakt met de laatst beschikbare landelijke gegevens zoals die ruim tien jaar geleden werden gerapporteerd.

De bevindingen die in deze studie zijn gebaseerd op 2237 leerlingen in groep 8 van de basisschool, op een willekeurig geselecteerde groep van 94 over Nederland gespreide basisscholen. De gegevens zijn verzameld onder leerlingen, leerkrachten en schoolleiders. Ook vond een verdiepende studie plaats op 20 scholen.

***Onderzoeksvraag 1: Wat zijn de burgerschapscompetenties van leerlingen in groep 8 van Nederlandse basisscholen?***

Dat leerlingen verschillen in burgerschapscompetentie zal wel niet verbazen. Omdat eenduidige normen ontbreken, kunnen we over de mate waarin deze verschillen zich voordoen en ‘klein’ of ‘groot’ zijn, alleen globale en tentatieve uitspraken doen. Dan lijkt het beeld dat naar voren komt niet onverdeeld gunstig. Zo blijkt dat een kwart van de leerlingen driekwart van de getoetste kennisaspecten niet beheerst. Voor een kwart van de leerlingen geldt dat de helft of meer van de toets correct beantwoord wordt. De meerderheid van de leerlingen scoort relatief laag op burgerschapshoudingen. De vaardigheid in het toepassen van kennis is laag bij zo’n kwart van de leerlingen en wat hoger bij de verwachting burgerschapstaken te kunnen uitvoeren, zoals het kunnen geven van je mening.

De verschillen tussen leerlingen hangen samen met achtergrondkenmerken van leerlingen. We vinden significante verschillen naar sekse (meisjes hoger), migratie-achtergrond (leerlingen met migratie-achtergrond hogere attitudescore, leerlingen met Nederlands als thuistaal hogere kennis en vaardigheid), voor leerlingen uit achterstandsgroepen (leerlingen zonder formatiegewicht hogere kennis en vaardigheid) en voor leerlingen met verschillende schoolkeuzeadviezen (hogere adviezen gaan samen met hogere scores, met uitzondering van de eigen inschatting van de vaardigheid). Een en ander betekent dat de burgerschapscompetenties van leerlingen bij het verlaten van de basisschool niet gelijk over de leerlingen zijn verdeeld. Meisjes, leerlingen die opgroeien in kansrijke gezinnen en leerlingen met hogere schoolkeuzeadviezen behalen vaker hogere scores. En omgekeerd: jongens, leerlingen uit achterstandsgroepen en leerlingen met lage adviezen, kenmerken zich door lagere burgerschapscompetenties. Dergelijke verschillen doen zich ook voor naar migratie-achtergrond, maar niet over de hele linie: leerlingen met een migratieachtergrond scoren gunstig op attitude, en leerlingen zonder migratieachtergrond hoger op kennis en vaardigheid.

***Onderzoeksvraag 2: Wat zijn de kenmerken van het burgerschapsonderwijs in groep 8 van Nederlandse basisscholen?***

Hoewel scholen aandacht geven aan burgerschap en daarop gerichte activiteiten ontplooiën, zijn belangrijke randvoorwaarden slechts gedeeltelijk aanwezig.

Voor beantwoording van de vraag naar de kenmerken van burgerschapsonderwijs schonken we aandacht aan het aanbod van onderwijsactiviteiten, het klas- en schoolklimaat, de leerdoelen die de school bereiken wil, het gebruik van leermiddelen, de zorg voor de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs en de sturing daarvan, en randvoorwaarden en het inzicht van de school in

wat leerlingen hebben geleerd. Het oordeel van zowel leerlingen als leerkrachten over het klimaat op school is positief, maar voor de andere aspecten is dat minder het geval.

Bij de zorg voor de kwaliteit van burgerschapsonderwijs speelt de visie van de school een belangrijke rol: vanuit een visie legt de school vast wat ze onder burgerschapsonderwijs verstaat, welke doelen ze bereiken wil en welke aanpak en middelen ze daarvoor gebruikt. Ook voor de sturing is zo'n gemeenschappelijk uitgangspunt van belang. Een visie kan dus gezien worden als belangrijke voorwaarde voor goed burgerschapsonderwijs. Het merendeel van de scholen beschikt niet over zo'n visie en voor zover dat (op een derde van de scholen) wel het geval is, kent wel de schoolleider de visie, maar leerkrachten niet. Ook geven leerkrachten vaker dan de schoolleider aan het burgerschapsonderwijs naar eigen inzicht invullen. Een ander aspect van kwaliteitszorg, het bestaan van afspraken over de concretisering van het onderwijs in de praktijk en de evaluatie van de afspraken die daarover gemaakt zijn, wijst daar ook op: volgens leerkrachten komen beide nauwelijks voor. De verdiepende studie bevestigde het bovenstaande beeld.

De door de school geformuleerde leerdoelen zijn een belangrijke aanwijzing voor de inhoud die scholen aan burgerschapsonderwijs geven. Gelet op de leerdoelen die scholen zeggen na te streven, wordt bevordering van burgerschap in de eerste plaats ingevuld als persoonsvorming en het leren omgaan met anderen, en leren omgaan met verschillen komt op de tweede plaats. Maatschappelijke vorming, in de vorm van bevordering van betrokkenheid bij de samenleving, staat minder centraal. Gevraagd naar de aandacht die deze thema's in het onderwijs krijgen, ligt het antwoord van leerkrachten voor sociale en persoonsvorming aan de bovenkant van de schaal, wat neerkomt op sterk positieve antwoorden op de vraag naar de aandacht die hiernaar uitgaat. Voor de frequentie van aandacht voor hoe om te gaan met verschillen en maatschappelijke betrokkenheid ligt het antwoord net boven het midden van de schaal. Dat komt neer op een neutraal tot gematigd positief antwoord. Dat beeld sluit aan bij de resultaten uit eerder onderzoek, en wordt wel verklaard door verwijzing naar de leeftijd, ontwikkelingsfase en belevingswereld van leerlingen in het basisonderwijs, waar de focus nog meer op de 'kleine' wereld rond de leerling zou liggen. De kerndoelen voor sociale en maatschappelijke vorming rechtvaardigen echter de vraag of dat een bevredigende situatie is.

Hoewel het beeld van de leerdoelen die leerkrachten zeggen na te streven een goede indruk geeft van de invulling van het burgerschapsonderwijs van de school, hoort daar een kanttekening bij. De bevindingen laten zien dat de leerdoelen overwegend globaal zijn geformuleerd en, zoals schoolleiders aangeven, over het algemeen weinig zijn uitgewerkt. Ook het verdiepende onderzoek laat zien dat vaak van impliciete doelen sprake is, die niet zozeer bewust worden nagestreefd. Ook dit gegeven sluit aan bij eerdere inzichten en leidt tot een kritische interpretatie, zoals daarnet voor het ontbreken van visies op burgerschapsonderwijs. Als geconcretiseerde leerdoelen ontbreken, ontbreekt een belangrijke voorwaarde voor afstemming tussen leerjaren en vakken, en kunnen samenhang in het curriculum en een doorgaande leerlijn niet goed worden gerealiseerd. En zo mogelijk nog belangrijker – het betekent ook dat het burgerschapsonderwijs dat de school geeft weinig doelgericht is.

Ook een andere bevinding wijst in die richting. Ruim de helft van de leerkrachten geeft aan de leerresultaten met betrekking tot burgerschap van de leerlingen niet bij te houden. Van de leerkrachten die dat wel doen, zegt de helft die informatie niet te gebruiken voor de inrichting van het onderwijs. Dat impliceert dat in zo'n driekwart van de gevallen bij burgerschapsonderwijs geen sprake is van de basale cyclus van kwaliteitszorg, waarin leerdoelen worden geformuleerd, de realisering daarvan wordt gevolgd en de beheersing van de leerdoelen door de leerlingen in kaart wordt gebracht, en de volgende stap in het leerproces vanuit daar wordt ingevuld. Dat betekent dat een basaal element van onderwijskwaliteit – de gerichtheid op realisering van de nagestreefde leerdoelen door de leerlingen – op veel scholen voor het domein burgerschap ontbreekt.

Het lesmateriaal dat scholen voor bevordering van burgerschap gebruiken, wordt vooral ontleend aan bestaand materiaal, zoals methoden voor zaakvakken die de school gebruikt, of vanuit een thematische benadering (zoals Kanjertraining, Kiva en andere) zoals in de vorm van projectmateriaal of lesbrieven. Twee van de drie scholen geven aan tenminste twee van deze bronnen te gebruiken. Een op de drie scholen gebruikt daarnaast, of soms uitsluitend, zelf ontwikkeld materiaal.

Een belangrijk aspect voor succesvolle bevordering van burgerschap is tenslotte een open en positief schoolklimaat. Zowel leerlingen als leerkrachten oordelen over het algemeen positief over de sfeer in de klas en op school. Uit de verdiepende studie komt naar voren dat specifieke aanpakken die scholen met burgerschap in verband brengen, zich vaak vooral op bevordering van de onderlinge omgang en sociale vaardigheden richten (zoals Kanjertraining, Kiva en andere).

Zoals al naar voren kwam is het beeld dat uit de door leerkrachten en schoolleiders verstrekte gegevens over de kenmerken van het burgerschapsonderwijs op basisscholen naar voren komt, niet nieuw. In de afgelopen jaren bleek doorgaans sprake van onderwijs dat weinig doelgericht is en weinig samenhang vertoont. Zo werd eerder geconcludeerd dat het onderwijs in hoge mate afhankelijk is van de invulling die de leraar daaraan geeft (Inspectie van het Onderwijs, 2016) – een beeld dat zich ook nu opdringt. Ook het ontbreken van een benadering waarin vanuit te bereiken leerresultaten wordt gewerkt, is niet nieuw. Dat betekent dat de implicaties van die bevindingen, zoals eerder, ook nu het beeld bepalen: door het vaak ontbreken van een uitgewerkte visie, van concrete leerdoelen en gebrek aan inzicht in wat leerlingen leren, is van een doelgerichte en samenhangende aanpak weinig sprake, en kan burgerschapsonderwijs in veel gevallen worden gekarakteriseerd als een lappendeken van vaak losse activiteiten en inspanningen. Daarmee ontbreekt een belangrijke voorwaarde voor effectief onderwijs.

Dat betekent overigens niet, dat scholen geen invulling geven aan bevordering van burgerschap, daaraan geen waarde hechten, of geen sprake is van voor bevordering van burgerschap gerichte praktijken. De resultaten die in hoofdstuk 8 werden geschetst geven daarvan een beeld, en ook de verdiepende studie biedt voorbeelden van soms nadrukkelijke betrokkenheid bij het thema burgerschap. Het betekent wel dat, in het algemeen gesproken, in het basisonderwijs weinig sprake



is van een doelgerichte onderwijsaanpak, waarin gericht wordt gestreefd naar realisering van de leerdoelen voor burgerschap. Dat betekent zoals gezegd dat een belangrijk kenmerk van goed onderwijs ontbreekt, maar ook dat aangenomen mag worden dat er veel nog niet benutte mogelijkheden zijn voor versterking van de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs. Tegen de achtergrond van de bescheiden opbrengsten van het burgerschapsonderwijs, is dat een hoopgevende constatering.

***Onderzoeksvraag 3: Welke kenmerken van leerlingen, leerkrachten en scholen verklaren verschillen tussen burgerschapscompetenties van leerlingen?***

De kenmerken van scholen dragen in bescheiden mate bij aan de verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen, die liggen in de orde van 5 tot 9 procent. Deze invloed is bescheiden, maar niet zonder betekenis. Deze verschillen kunnen deels worden verklaard door verschillen in de leerlingenpopulaties van de scholen, vooral verschillen in prestatieniveau (geïndiceerd door het schoolkeuzeadvies), en kenmerken van het onderwijs in burgerschapsvorming op scholen. Bij laatstgenoemde gaat het globaal samengevat om met het schoolklimaat verbonden factoren en de mate waarin leerlingen op school met burgerschapsactiviteiten in aanraking komen.

Een verkenning van de mate waarin sprake is van kenmerken die, als we uitgaan van de uitkomsten van eerder onderzoek, bijdragen aan de effectiviteit van burgerschapsonderwijs, zoals de beleving van het klas- en schoolklimaat, mogelijkheden om met burgerschap te oefenen, het meten van leerprestaties, de handelingsbekwaamheid van leerkrachten, een gedeelde visie op burgerschapsonderwijs en andere, maakte duidelijk dat deze vaak in combinatie voorkomen. Dat wil zeggen dat er een groep scholen is waar meerdere van deze factoren sterker ontwikkeld zijn, en een groep waarin deze kenmerken minder voorkomen.

De analyses laten zien dat de verdeling van deze kenmerken (dus: scholen met meer en minder burgerschapsbevorderende factoren) niet verschilt tussen scholen die verschillen in grootte, naar denominatie, in percentages achterstandsleerlingen of leerlingen met een niet-Nederlandse thuistaal, stedelijkheid of spreiding over Nederland. Scholen met meer burgerschapsbevorderende factoren zijn scholen waar vaker sprake is van uitgewerkte leerdoelen, overeenstemming over het burgerschapsaanbod en een gunstiger schoolklimaat. Op deze scholen hebben leerlingen gemiddeld een hogere inschatting van de eigen burgerschapsvaardigheid en positievere burgerschapsattitude. Voor kennis doet dat verschil zich niet voor. Hoewel dat de relevantie van genoemde factoren, als kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs onderstreept, geven meerniveau-analyses, waarin de kenmerken van data en de overlap tussen de achterliggende mechanismen zijn verdisconteerd, meer houvast om hierover gefundeerde uitspraken te kunnen doen. Die analyses laten zien dat, hoewel een deel van de factoren globaal genomen overeind blijft, de effecten van andere aspecten minder duidelijk zijn. De volgende secties geven daarvan een beeld.

*Leerling- en schoolfactoren*

De factoren die de uitkomstverschillen tussen scholen verklaren hebben gedeeltelijk te maken met verschillen tussen leerlingen op de vergeleken scholen. Wanneer we inzoomen op specifieke

schattingen op onderdelen (zie model 1 t/m 4 in paragraaf 8.4), gaat het enerzijds om individuele kenmerken van leerlingen, zoals sekse (lager niveau van kennis, vaardigheid en attitude van jongens) en migratie-achtergrond (hoger voor attitude en wisselend voor vaardigheid) en anderzijds de samenstelling van de leerlingenpopulatie, zoals het percentage leerlingen met een migrantenachtergrond (hogere scores voor vaardigheid en attitude) en het percentage achterstandsleerlingen (lagere scores voor vaardigheid en attitude). Het gaat om overwegend kleine effecten. Het leerlingkenmerk waarvoor de naar verhouding sterkste samenhang met burgerschapscompetenties blijkt, is het schoolkeuzeadvies (hogere competenties bij hoger advies).

Ook doen kenmerken van het onderwijs van de school ertoe. Wanneer we ons opnieuw richten op specifieke schattingen van de kenmerken van het onderwijs van de school, zonder rekening te houden met andere verklarende factoren, blijken effecten van een open klasklimaat: positieve relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en leerkrachten leiden tot hogere uitkomsten. Evenzo de mate waarin leerlingen de school als onveilig ervaren (lagere score voor vaardigheid). Leerlingen in klassen van leerkrachten die aangeven meer aandacht aan sociale omgang en persoonsvorming te geven, behalen lagere scores voor burgerschapsattituden. Dat geldt ook voor leerlingen op scholen waarvan de schoolleider aangeeft dat het team het vaker eens is over het burgerschapsonderwijs. Hoewel niet onderzocht, zou deze bevinding kunnen samenhangen met lagere competenties of een problematische situatie, die de aandacht voor bevordering van burgerschap versterkt en ertoe leidt dat duidelijk is wat nodig is en daarover meer overeenstemming bestaat. Op scholen die werken aan schoolverbetering komen hogere scores op vaardigheid naar voren. Achtergrondkenmerken van leerkrachten (zoals jaren werkervaring, en andere) spelen geen rol. Dat blijkt ook voor kenmerken van scholen, zoals de denominatie van de school (met uitzondering van een effect van scholen van protestants-christelijke signatuur op burgerschapsattituden). Leerlingen op scholen in meer stedelijke gebieden behalen hogere scores op vaardigheid en attitude. Hier gaat het steeds om overwegend kleine effecten.

### *Integraal beeld*

Er is dus sprake van verschillende typen verklaringen die een rol spelen bij het opsporen van oorzaken van uitkomstverschillen tussen scholen: er zijn verschillen tussen leerlingen, tussen groepen leerlingen op verschillende scholen, en aan de school gekoppelde factoren zoals de kenmerken van de school, het onderwijs of de leerkrachten. In de voorafgaande weergave lag het accent op de verschillende groepen factoren als zodanig. Wanneer we deze tegelijk bezien, verschuift het beeld enigszins.

Ook integrale analyses laten verschillen zien, maar nog slechts voor een deel van de factoren die op de analyses per onderdeel naar voren gekomen zijn. Het beeld kan als volgt worden samengevat. De verklaring van uitkomstverschillen tussen scholen hangt zowel samen met verschillen in de samenstelling van de leerlingenpopulatie tussen scholen, als met de kenmerken van het onderwijs van de school. Dat is het meest het geval voor attituden, en in mindere mate voor kennis en vaardigheid.

Wat sterkere effecten blijken voor kenmerken van leerlingen, met name voor het voorlopige schoolkeuzeadvies, bij burgerschapskennis en het toepassen daarvan. Kleine effecten zijn er voor de burgerschapsactiviteiten op school (zoals debat), activiteiten in de vrije tijd (zoals sport of muziek) en het gebruik van media door leerlingen. Dat wijst erop dat het prestatieniveau van leerlingen (zoals geïndiceerd door het schoolkeuzeadvies), de betrokkenheid bij het nieuws en een actieve instelling van leerlingen uitkomstverschillen verklaart. Voor burgerschapsattituden blijkt een klein effect van de manier waarop een leerling de relatie met de leerkracht beleeft.

De effecten van de kenmerken van de school zijn klein, en geringer dan die van verschillen in de leerlingenpopulatie van de school. Een positieve inschatting door de leerkracht van de eigen politieke kennis om les te kunnen geven over het politieke systeem gaat samen met licht hogere scores van leerlingen op burgerschapskennis. Evenzo de aandacht van de leerkracht voor het omgaan met verschillen, die samengaat met een licht hogere score van leerlingen op burgerschapsattitudes.

#### *In hoeverre verschillen scholen?*

De vraag naar de relatie tussen de kenmerken van scholen en de burgerschapsuitkomsten van scholen veronderstelt dat tussen scholen verschillen bestaan in uitkomsten. Immers, alleen dan is de vraag aan de orde of er kenmerken van scholen zijn, die dergelijke verschillen kunnen verklaren. De uitkomstverschillen tussen scholen (die in deze studie zijn onderzocht in de vorm van verschillen tussen leerlingen in groep 8 klassen) laat zien dat die verschillen bescheiden zijn, en zoals gezegd variëren tussen ruwweg 5 en 9 procent. Dat betekent dat, voor zover van verschillen sprake is, die voor deze percentages corresponderen met kenmerken van scholen. Voor het overige hangen deze verschillen samen met kenmerken van leerlingen of kunnen vooralsnog niet nader worden geduïd. De effecten die in de modelschattingen in hoofdstuk 8 naar voren komen zijn in termen van statistische effectgroottes klein of zeer klein. Toch kan daaruit niet zonder meer de conclusie getrokken dat ze er niet toe doen. Hoewel de effectgroottes laag mogen lijken, passen deze in het vooralsnog wisselende beeld dat uit nationaal en internationaal onderzoek naar schoolverschillen rond burgerschap naar voren komt, waarin de gerapporteerde effecten in sterkte verschillen en soms wat sterker, en soms wat minder sterk zijn. Een duidelijk beeld ontbreekt (zie Dijkstra, 2012). Hoewel de verklaringen van prestatieverschillen voor het cognitieve kerncurriculum uit schoolkenmerken doorgaans wat hoger uitkomen, ligt de bijdrage van de school daar, globaal gezegd, tussen 10 en 20 procent. Ook voor deze uitkomsten komt het overgrote deel van uitkomstverschillen dus niet op het conto van kenmerken van de school. Dat leidt tot de conclusie dat het aandeel van de school in de verklaring van uitkomstverschillen in burgerschapscompetenties bescheiden is, maar niet zonder betekenis, en hoewel minder sterk, niet essentieel afwijkend lijkt de eveneens bescheiden invloed van de school op leerprestaties voor de cognitieve kernvakken. De school doet ertoe.

#### *Verklaring van schoolverschillen*

Afhankelijk van de manier van kijken, ontstaan dus verschillende beelden. Als we inzoomen op onderdelen blijken meer effecten, dan wanneer alle factoren tegelijk in het beeld worden betrokken. Bij nadere beschouwing is dat ook wel te begrijpen. Een belangrijke overweging is dat de verwerving

van burgerschapscompetenties door allerlei factoren beïnvloed worden, die vooralsnog slechts gedeeltelijk getraceerd kunnen worden. De verschillende factoren hangen gedeeltelijk samen, en beïnvloeden elkaar. Het is dus niet waarschijnlijk dat verschillen tussen scholen voor rekening van één of enkele oorzaken komen. Vanwege de onderlinge afhankelijkheid van de verklarende mechanismen, speelt de keuze van de factoren die in de analyse worden opgenomen (bijvoorbeeld: alleen kenmerken van leerkrachten, of ook die van de organisatie van het onderwijs?) een rol bij de effecten die zichtbaar worden. Als alle factoren tegelijk worden gezien, ontstaat een completer beeld, maar 'verdwijnen' zwakkere effecten achter verschillen die zich sterker laten gelden. Hoewel verwacht mag worden dat in de toekomst verder gepreciseerde verklaringen getoetst kunnen worden, is vooralsnog sprake van een lastig te ontwarren knoop.

In de integrale analyses komt, als het om kenmerken van leerlingen gaat, vooral het schoolkeuzeadvies naar voren. Dat kan begrepen worden uit de samenhang van het advies met achterliggende factoren, zoals verschillen in prestatieniveau en thuiskenmerken. Aannemelijk is dat deze samenhangen met andere, zwakkere, maar voor burgerschap eveneens relevante factoren. Kenmerken van scholen die naar voren komen, blijken onder meer de deelname van leerlingen aan burgerschapsactiviteiten, de relaties tussen leerlingen en leerkracht, en de opstelling van de leerkracht in de omgang met leerlingen in beeld. Dergelijke factoren komen ook uit het internationale onderzoek naar burgerschapsonderwijs naar voren, en laten zich inhoudelijk goed interpreteren. Dat geldt ook voor de analyses waarin we hebben ingezoomd op specifieke groepen factoren: de hiervoor samengevatte bevindingen passen doorgaans goed binnen de kennis uit de traditie van burgerschapsonderzoek en sluiten, bijvoorbeeld met betrekking tot verklaringen vanuit het klimaat op school, goed aan bij centrale inzichten uit het onderzoek naar effectief burgerschapsonderwijs.

Dat sprake is van kleine effectgroottes en wisselende resultaten afhankelijk van de variabelen die in de analyses betrokken zijn, wijst al met al enerzijds uit dat vooralsnog geen sprake lijkt van één of enkele geïsoleerde factoren die de effectiviteit van burgerschapsonderwijs bepalen. Veeleer is sprake van een samenspel van verklaringen, waarvan de complexiteit niet met één of meer vereenvoudigde modellen geschat kan worden. Anderzijds laten de uiteenlopende resultaten van de verschillende modellen zich goed en in samenhang interpreteren, en sluiten aan bij de kennis uit de literatuur. Dat leidt tot de conclusie dat de gerapporteerde bevindingen een bruikbare indruk geven van de factoren die bijdragen aan de verklaring van verschillen in burgerschapscompetenties, die – met aandacht voor genoemde beperkingen – vooralsnog gebruikt kunnen worden als indicaties van aandachtspunten voor de vormgeving van effectief burgerschapsonderwijs.

#### ***Onderzoeksvraag 4: In hoeverre is sprake van verschillen met de situatie tien jaar geleden?***

Vergelijking van de burgerschapskennis van leerlingen in groep 8 van de basisschool laat zien dat die lager ligt dan ruim tien jaar geleden gemeten werd. De vergelijking van de burgerschapskennis zoals gemeten in de Cito 2009 PPON-meting burgerschap (Wagenaar et al., 2011) met de in 2020 uitgevoerde meting, is gebaseerd op een set identieke items. De vergelijking is gecorrigeerd voor

eventuele verschillen in beide groepen leerlingen, naar regio, stedelijkheid, geslacht en leertijd. Het verschil is statistisch significant. De effectgrootte kan worden gekarakteriseerd als klein.

Hoewel geen verwachtingen waren geformuleerd over het waarschijnlijke resultaat van de vergelijking van de burgerschapskennis van leerlingen in de metingen in 2009 en 2020, past de conclusie dat het kennisniveau van leerlingen ruim tien jaar geleden enigszins hoger was dan nu gemeten is, binnen het meer algemene beeld van de stagnerende ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs waarvan al langere tijd sprake is. Wanneer het burgerschapsonderwijs, in het algemeen gesproken, beperkte aandacht kreeg, een duidelijk wettelijk kader ontbrak en ook de basale voorwaarden voor effectief burgerschapsonderwijs veelal afwezig zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Dijkstra e.a. 2021) ligt een hoger kennisniveau niet in de verwachting. Ook de resultaten in het voortgezet onderwijs, waar vergelijking van recente en eerder verzamelde gegevens, evenmin een betekenisvolle toename in burgerschapskennis liet zien, leidt niet tot die verwachting (Munnikma e.a., 2017). Dat geldt evenzo voor de teruglopende resultaten van Nederlandse leerlingen in internationaal vergelijkend onderzoek op het cognitieve kerncurriculum, zoals de dalende leesvaardigheid zoals uit de internationale PISA-studies naar voren komt (Geubels et al., 2019).

Wanneer we afgaan op het niveau van burgerschapskennis bij het verlaten van de basisschool in 2020, afgezet tegen het kennisniveau ruim tien jaar eerder, constateren we dan ook dat de resultaten van het burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs geen aanleiding geven voor een rooskleurige conclusie over de ontwikkeling van de bevordering van burgerschap sinds 2009.

## 10.2 Terugblik

Alvorens de resultaten nader te bezien, zijn er nog enkele vragen die aandacht vragen. Omdat de studie onder meer als doel heeft de stand van zaken in het Nederlandse basisonderwijs te beschrijven, is het van belang dat de scholen die in het onderzoek betrokken werden een goede afspiegeling zijn van het basisonderwijs in Nederland. Daarbij zijn zowel de respons (hoeveel van de geselecteerde scholen doen wel of niet mee?) als selectieve uitval (is burgerschap reden om niet of juist wel mee te doen?) belangrijk. Van alle voor deelname benaderde scholen waren twee van de drie (62%) bereid mee te doen. Hoewel dat voor onderwijsonderzoek een zeer bevredigende respons is, betekent dat ook dat een op de drie scholen níet heeft meegedaan. Dat is een relatief omvangrijk groep, zodat de vraag naar eventuele vertekening inderdaad aandacht vraagt.

Scholen die medewerking weigerden, noemden vaak drukte als reden. We nemen aan, dat hoewel niet zonder meer uitgesloten kan worden dat de ervaren werkdruk samenhangt met (moeilijke) omstandigheden die ook van invloed zouden kunnen zijn op de condities voor bevordering van burgerschap, de drukte die scholen ervaren in beginsel niet specifiek correspondeert met burgerschap. De beschikbare informatie over redenen om niet mee te doen, bevestigt die aanname. Desgevraagd noemt alleen een kleine groep scholen (drie procent) die niet meedoen een reden die op selectieve uitval wijst, zoals 'dat burgerschap op onze school nog onvoldoende vorm krijgt'.

Vergelijking van de groep deelnemende scholen met algemene populatiekenmerken (zoals spreiding

over het land, gemeentegrootte, denominatie of percentage achterstandsleerlingen) laat zien dat de onderzochte scholen op deze kenmerken een goede doorsnede zijn van het gehele scholenbestand. Hoewel daaruit niet zonder meer afgeleid kan worden dat er voor het thema burgerschap geen relevante verschillen tussen wel en niet deelnemende scholen bestaan, laat dit gegeven zien dat – als dergelijke redenen zouden samenhangen met aandacht voor of opvattingen over burgerschap – die redenen geen aanleiding waren voor scholen met deze kenmerken om minder vaak mee te doen. We hebben dan ook geen aanwijzingen die aanleiding zijn voor de veronderstelling dat van vertekeningen sprake is, en beschouwen de gerealiseerde steekproef als een adequaat uitgangspunt voor het doen van beschrijvende stelseluitspraken.

Wanneer we niettemin rekening zouden moeten houden met de mogelijkheid dat wel vertekening zou optreden, gaan we ervan uit dat die zich uit in overschatting van de werkelijke situatie. Voor zover aanwijzingen voor selectieve uitval bestaan wijzen die erop dat op burgerschap achterblijvende scholen, of scholen die het thema minder prioriteit geven, ondervertegenwoordigd zouden kunnen zijn. Als dat het geval is, zou het beeld ten onrechte meer zijn ingekleurd door positief voorgesorteerde scholen, met een mogelijke overschatting van het beeld als resultaat. Dat betekent dan dat het beeld in werkelijkheid minder gunstig is dan uit onze gegevens naar voren komt. Tegen de achtergrond van de bevindingen – die, kort gezegd, niet onverdeeld gunstig zijn – betekent dit dat, als van vertekening sprake is, de conclusies dan een te gunstige voorstelling van zaken zouden zijn. Deze redenering lijkt niet heel aannemelijk, gezien onze bevindingen nauw aansluiten bij eerdere – ook weinig positieve – resultaten op het gebied van burgerschasp onderwijs in het primair onderwijs.

De dataverzameling voor het onderzoek is uitgevoerd in de periode van januari tot maart 2020. Het veldwerk werd afgesloten voordat de effecten van de Covid19-pandemie in Nederland zichtbaar werden, wat leidde tot de sluiting van scholen en, voor veel leerlingen, thuisonderwijs met begeleiding op afstand door de school. Voor circa twintig procent van de scholen die voor deelname benaderd waren en deelname hadden toegezegd, leidde de sluiting van scholen ertoe dat niet aan het onderzoek kon worden meegedaan. Ook in dat verband rijst de vraag of de maatschappelijke omstandigheden waarvan in Nederland sprake was, de resultaten van het onderzoek beïnvloed hebben.

Dat is niet waarschijnlijk. Dat geldt in elk geval voor de verkregen gegevens als zodanig, omdat deze verzameld zijn voordat de pandemie zichtbaar begon te worden en tot maatschappelijke gevolgen leidde. Hoewel het thema burgerschap gevoelig lijkt voor de invloed van dergelijke ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen ligt het, ook als dat het geval zou zijn, niet voor de hand dat zo'n effect in de data terecht is gekomen. Daarnaast is denkbaar dat van een indirecte beïnvloeding sprake zou kunnen zijn, vanwege de scholen die voor deelname waren geselecteerd maar niet hebben meegedaan. Zo'n effect is echter niet waarschijnlijk, omdat de reden voor beëindiging van de gegevensverzameling buiten de scholen lag en die beslissing door de onderzoekers werd genomen en geen afweging of keuze van scholen is gevraagd. Tenslotte laat ook vergelijking van de deelnemende scholen, de vanwege de pandemie geannuleerde scholen en de landelijke verdeling geen verschillen

zien in de hiervoor genoemde schoolkenmerken, met uitzondering van het kenmerk denominatie (in de vorm van een wat grotere uitval van rooms-katholieke scholen).

### 10.3 Nabeschuiving

De conclusies die voor het burgerschapsonderwijs, de burgerschapscompetenties van leerlingen en de relatie tussen school en burgerschapsonderwijs getrokken zijn, komen niet onverwacht en liggen in het verlengde van inzichten uit eerder nationaal en internationaal onderzoek. Ook deze constatering rechtvaardigt het eerder genoemde vertrouwen dat in de bruikbaarheid van de resultaten kan worden gesteld.

De conclusie dat bevordering van burgerschapsonderwijs in het Nederlandse basisonderwijs op de kaart staat, maar belangrijke aspecten van kwaliteit ontwikkeling vragen, sluit aan bij het beeld zoals dat bijvoorbeeld al langere tijd uit onderzoeken van de onderwijsinspectie naar voren komt (Inspectie van het Onderwijs, 2016). Het past ook binnen het bredere beeld dat, hoewel gebaseerd op het voortgezet onderwijs, wijst op achterblijvende kwaliteit van het burgerschapsonderwijs in Nederland (Munniksma et al., 2017). Daarbij is tevens aannemelijk dat beide geen losstaande gegevens zijn en, afgezien van de beperkte aandacht voor de kwaliteit van bevordering van burgerschap in beide sectoren als zodanig, de resultaten bij de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs ook in de verdere schoolloopbaan van leerlingen doorwerken. Zo laat recent voor Nederland uitgevoerd onderzoek zien dat de positieve effecten van burgerschapsonderwijs (in de vorm van goede relaties tussen leerlingen en leerkrachten) op de uitkomsten van leerlingen in het basisonderwijs, ook in het voortgezet doorwerken (Wanders et al., 2020).

Voor zover bekend vormen de data die voor deze studie verzameld zijn de laatste grootschalige en landelijk representatieve gegevensverzameling voorafgaand aan de inwerkingtreding van de aangescherpte wettelijke eisen voor de bevordering van burgerschap in het basisonderwijs, die met ingang van schooljaar 2021/22 van kracht zijn geworden. Hoewel niet als zodanig ontworpen, kan de beschrijving van de stand van zaken daarmee gebruikt worden als 'nulmeting' van de situatie voorafgaand aan de nieuwe wet en de effecten daarvan op de ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs.

Vergelijking van de kenmerken van het burgerschapsonderwijs over enkele jaren met het huidige beeld zal duidelijk maken hoe de ontwikkeling is van de punten waarop versterking van kwaliteit mogelijk is. De verwachtingen zijn niet ongunstig. Dat burgerschap voor scholen op de kaart staat, en de punten waarop ontwikkeling nodig is, duidelijk zijn en betrekking hebben op basale aspecten van kwaliteit (zoals het formuleren van leerdoelen en aanbrengen van samenhang) rechtvaardigen de verwachting dat binnen enkele jaren verbeteringen zichtbaar zullen worden. Met de eis dat het curriculum voor burgerschap 'doelgericht' en 'samenhangend' moet zijn, biedt ook de nieuwe burgerschapswet juist op deze aspecten meer duidelijkheid.

Voor een nadere duiding van de burgerschapscompetenties van leerlingen en de vraag of deze op het gewenste niveau liggen, zou beschikbaarheid van normen die daartoe houvast geven wenselijk

zijn. Vooralsnog kan worden vastgesteld dat de beheersingsniveaus van relatief veel leerlingen naar verhouding laag zijn.

We realiseren ons dat een dergelijke uitspraak, zoals gezegd, zonder duidelijke en gelegitimeerde normen, arbitrair is. De uitspraak is gebaseerd op aannames over de relevantie (afgeleid van de kerndoelen), het gewenste (maatschappelijk relevant) en haalbare (realistisch voor de voornaamste leerlingengroepen) beheersingsniveau, die nadere adstructie vragen. Dergelijke aannames zijn, anders dan in 2009, nu niet beschikbaar. Niet alleen ontbreken referentieniveaus voor burgerschap, maar ook lijken er vooralsnog weinig aanknopingspunten voor het formuleren van beheersingsniveaus die maatschappelijk wenselijk en de praktijk realiseerbaar zijn. De enigszins tentatieve uitspraak zoals hiervoor gedaan, is dan ook primair gebaseerd op een globale taxatie van wat, gegeven de kerndoelen voor sociale en maatschappelijke competenties, als wenselijk gezien zou kunnen worden. De al genoemde overweging dat de in 2009 door experts geformuleerde verwachtingen over gewenste beheersingsniveaus, en de toenmalige beoordeling dat deze door (te) grote groepen leerlingen niet worden behaald, lijkt ook in deze richting te wijzen. Immers, de burgerschapscompetenties zoals nu gemeten, blijven daarbij nog achter. Wanneer we voor een terughoudende interpretatie kiezen, kan in elk geval worden vastgesteld dat (voor kennis) geen sprake is van een hoger competentieniveau, en dat het niveau en de verdeling van de beheersingsniveau geen aanleiding geven voor de conclusie dat deze hoog liggen.

Dat betekent enerzijds dat het zinvol is te investeren in de ontwikkeling van benaderingen voor evaluatie van het gewenste beheersingsniveau, bijvoorbeeld op basis van benchmark georiënteerde benaderingen of, bij voorkeur, op basis van op inhoudelijke overwegingen geformuleerde absolute criteria. Hoewel dat laatste geen sinecure zal zijn, behoeft het praktisch en maatschappelijk belang daarvan weinig betoog. Anderzijds kan worden geconstateerd dat er vooralsnog meer aanleiding is te investeren in ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs, dan uit te gaan van de veronderstelling dat de situatie bevredigend is en aanleiding voor verbetering ontbreekt.

Dat de verklaring van de bijdrage van de school aan uitkomstverschillen vooralsnog bescheiden lijkt, maakt het verstandig overspannen verwachtingen te temperen. Vanwege het vooralsnog ontbreken van afdoende kennis van de bijdrage van de school is het echter onverstandig daarop niet in te zetten. Dat de bijdrage van onderwijs aan schoolprestaties op het cognitieve domein eveneens relatief laag - ongeveer het dubbele in vergelijking met (het globale beeld voor) burgerschapsuitkomsten - is, maakt het immers niet minder zinvol te investeren in de kwaliteit van de kwalificatiefunctie van onderwijs, als hét vehikel voor de ontwikkeling van talenten en vanwege het (vanwege de leerplicht) grote bereik van de school en het potentiële effect op grote groepen leerlingen. Anders dan voor dit domein, waar al meerdere decennia nadrukkelijk geïnvesteerd wordt in versterking van schooleffectiviteit, is dat voor burgerschap veel minder het geval en lijken verschillen tussen scholen vooralsnog uitvloeisel van toevallige variatie. Dat betekent dat ervan uitgegaan mag worden dat, als de inzet op onderwijsontwikkeling en kwaliteitsverbetering gericht op bevordering van burgerschap meer vorm krijgt, de effecten van onderwijs, en mogelijk ook toenemende verschillen tussen scholen, zichtbaar zullen worden.



## Literatuurlijst

- Daas, R. & Mennes, H. (2018). *Inhoudelijke vergelijking domeinbeschrijving burgerschap in het basisonderwijs en ICCS In opdracht van NRO*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dam, G. ten, Dijkstra, A. B., Geijsel, F., Ledoux, G., & Veen, I. van der (2010). Maakt de school verschil? In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G. T. M. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap* (pp. 157-180). Antwerpen: Garant.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46, 354-372.
- Dijkstra, A.B. (2012). *Sociale opbrengsten van onderwijs*. Amsterdam: Vossiuspers Universiteit van Amsterdam.
- Dijkstra, A.B., Daas, R., Motte, P.I. de la, & Ehren, M. (2017). Inspecting school social quality: Assessing and improving school effectiveness in the social domain. *Journal of Social Science Education*, 16, 75-84.
- Dijkstra, A.B., Dam, G. ten, & Munniksmas, A. (2021). Inequality in Citizenship Competences. Citizenship Education and Policy in the Netherlands. In B. Malak-Minkiewicz & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions* (pp. 135-146). Cham: Springer.
- Dijkstra, A.B., Geijsel, F., Ledoux, G., Veen, I. van der & Dam, G. ten (2015) Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553. DOI: [10.1080/09243453.2014.969282](https://doi.org/10.1080/09243453.2014.969282)
- Dijkstra, A.B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2018). *Kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs. Voorstudie Peilonderzoek Burgerschap 2019*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dijkstra, A.B., & Motte, P.I. de la (Eds) (2014). *Social Outcomes of Education. The assessment of social outcomes and school improvement through school inspections*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Driessen, G., Mulder, L., Ledoux, G., Roeleveld, J. & Veen, I. van der (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/Amsterdam:Kohnstamm Instituut.
- Eckstein K, Noack P & Gniewosz B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428-435. DOI:10.1177/0165025413486419
- Eidhof, B. (2016). *Influencing youth citizenship*. Dissertatie: Universiteit van Amsterdam.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Geboers, E. (2014). *Citizenship of young people*. Dissertatie: Universiteit van Amsterdam.
- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Ledoux, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Dam, G. ten (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88, 3-22.
- Keating, A., Kerr, D., Benton, T., Mundy, E., & Lopes, J. (2010). Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS).
- Kuhlemeier, H., Boxtel, H. van & Til A. van (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs*. Arnhem: Cito
- Maslowski, R., Werf, M. P. C. V. D., 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, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- Munniksma, A., Dijkstra, A.B., Veen, I. van der, Ledoux, G., Werfhorst, H. van de, & Dam, G. ten (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Nieuwelink, H. (2016). *Becoming a Democratic Citizen*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.

- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A.B., Kuiper, K., & Ledoux, G. (2016). *Onderwijs in burgerschap: wat scholen kunnen doen. Lessen uit wetenschap en praktijk*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pasek, J., Feldman, L., Romer, D., & Jamieson, K.H. (2008) Schools as Incubators of Democratic Participation: Building Long-Term Political Efficacy with Civic Education, *Applied Developmental Science*, 12:1, 26-37, DOI: [10.1080/10888690801910526](https://doi.org/10.1080/10888690801910526)
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & Kat, E. de (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. K. Koppen & I. Lunt & C. Wulf (Eds.). *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition* (Vol. 14, pp. 54-74). Münster, New York: Waxmann.
- Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Ten Dam, G. (2010). *Scholen voor Burgerschap. Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs*. Garant: Antwerpen/Apeldoorn.
- Schaepmeester, L. de, Braak, J. van & Aesaert, K. (2021) Social citizenship competences of primary school students: does socio-ethnic diversity in the classroom matter? *Globalisation, Societies and Education*, DOI: [10.1080/14767724.2021.1889360](https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889360)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam: IEA.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam: IEA.
- Veen, I. van der, Ledoux, G., Kuiper, E., Bomhof, M. & Walraven, M. (2017). Deel III Vragenlijstonderzoek ~ Opmattingen van leraren en schoolleiders. In: *Inspectie van het Onderwijs, Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Verhelst, N.D., & Verstralen, H.H.F.M. (2002). *Structural analysis of a univariate latent variable (SAUL); theory and a computer program*. Arnhem, Cito. OPD Memorandum 2002-1

- Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Wagenaar, H., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2011). *Balans actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.
- Wagenaar, H., Keune, K., & Weerden, J. van (2012). *Balans oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.
- Wanders, F.H.K. (2019). *The contribution of schools to societal participation of young adults*. Dissertatie: Universiteit van Amsterdam.
- Wanders, F. H. K., van der Veen, I., Dijkstra, A. B., & Maslowski, R. (2020). The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools. *Theory and Research in Social Education*, 48(1), 101-119.
- Weerden, J. van, Hemker, B., Oosterveld, P., Schoot, F. van der, Til, A. van & Wagenaar, H. (2010). Het peilingsonderzoek burgerschapsvorming in de basisschool, een eerste samenvatting. In: Peschar et al., (red)., *Scholen voor Burgerschap*. Antwerpen: Garant.

## Bijlagen

### Databestanden

In verscheidene hoofdstukken zijn de variabelen in de databestanden van de Peiling Burgerschap aan bod gekomen. Dit hoofdstuk zet al deze variabelen op een rij, met vermelding van de naam, de label en de bron van de variabele. Deze variabelen zijn zowel in drie deelbestanden (leerling, leerkracht en schoolleidersbestand) als in één gecombineerd (hoofd)bestand opgenomen. Dit gecombineerde bestand vormt de uitgangspositie van onderstaande beschrijving.

De eerste vier variabelen betreffen identificatievariabelen. Het eerste leerlingnummer is de barcode van de door de leerlingen ingevulde vragenlijst. Het tweede leerlingnummer is het nummer dat aan de leerling is toegekend na aanmelding van de leerling door de school. Op schoolniveau is BSPid beschikbaar. Door middel van dit school identificatienummer zijn gegevens van de schoolvragenlijst gekoppeld aan de gegevens van de leerlingen. Ook kan deze schoolidentificatie variabele gebruikt worden voor meerniveau analyses, aangezien deze weergeeft welke leerlingen samen op een school zitten. Het derde nummer is de identificatie van de klas. Door middel van dit klas identificatienummer zijn gegevens van de leerkrachtvragenlijst gekoppeld aan de gegevens van de leerlingen. Het nummer is een samentrekking van het schoolnummer en een klasaanduiding (anoniem). In de meerniveau analyses in deze rapportage is de klasidentificatie gebruikt als hoogste niveau.

Variabele	Label	Bron
BSPid	School id	Admin.
klas_id	Klas id	Admin.
lIn_id	Leerling id	Admin.
AfnamesetCode	Code van leerlingboekje	Admin.
AfnamesetOmschrijving	leerlingboekje omschrijving	Admin.
lIn_gewicht	lIn gewicht tekst	School
lIn_gewicht_num	lIn gewicht numeriek	School
VoorlopigAdvies	advies string	School
VoorlopigAdvies_num	advies numeriek	School
vr1_maand_mk	geboortemaand ruwe data	Leerling
vr1_jaar_mk	geboortejaar ruwe data	Leerling
vr2_mk	geslacht ruwe data	Leerling
vr3_mk	thuismaal ruwe data	Leerling
geb_mnd	geb_mnd numeriek	Leerling
geb_jaar	geb_jaar numeriek	Leerling
geslacht	geslacht numeriek	Leerling
thuismaal	thuismaal numeriek	Leerling
ag_ngm	geb. maand	Leerling
ag_ngj	geb. jaar	Leerling
ag_lftmnd	Leeftijd in maanden 1 okt 2019	Leerling
ag_lj	leeftijd - jaar	Leerling
ag_lm	leeftijd - maand	Leerling
ag_gesl	geslacht	Leerling
ag_etn2	etnische achtergrond	Leerling
ag_VoorlAdvies	Advies - 7 cat	School
DK_WML	WML schatting Kennis (gesloten)	Toets
DKSEWML	SE(WML)Kennis (gesloten)	Toets
DV_WML	WML schatting Vaardigheid (gesloten)	Toets
DVSEWML	SE(WML)Vaardigheid (gesloten)	Toets
PV_WML	WML schatting Vaardigheid (Likert)	Toets
PVSEWML	SE(WML)Vaardigheid (Likert)	Toets
PA_WML	WML schatting Attitude (Likert)	Toets
PASEWML	SE(WML)Attitude (Likert)	Toets

Variabele	Label	Bron
lft	leeftijd in jaren op 1 oktober 2019	Leerling
meisje	meisje	Leerling
etn2	etnische herkomst	Leerling
LL_bsactll	leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan burgerschapsactiviteiten die dicht bij de leerling staan	Leerling
LL_bsactms	leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan meer maatschappelijk gerichte burgerschapsactiviteiten	Leerling
LL_bsactsv	leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan burgerschapsactiviteiten om de school te verbeteren	Leerling
LL_bsactdem	leerlingvragenlijst index vr4 en 5 deelname aan democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten binnen de school	Leerling
LL_Bsfuture	leerlingvragenlijst V6 schaal toekomstige deelname aan de samenleving	Leerling
LL_Media	leerlingvragenlijst V7 Schaal gebruik maken van media: krant lezen, nieuws volgen	Leerling
LL_openklas	leerlingvragenlijst V8 Schaal ruimte voor discussie in de klas	Leerling
LL_Soconveilig	leerlingvragenlijst V9 Schaal mate van onveiligheid op school	Leerling
LL_RelatieLK_LL	leerlingvragenlijst V10a schaal leerkracht-leerling relatie	Leerling
LL_RelatieLLen	leerlingvragenlijst V10b Schaal Relatie klasgenoten onderling	Leerling
school_nr	1-3 tranche; 9xxx: geen enkele school	Admin.
volg	volgnummer steekproef	Admin.
benad	aantal sch benaderd tbv deelname	Admin.
Tranche	tranche 1,2 of 3	Admin.
schoolwegingcategorïe	Schoolwegingscategorïe	DUO
Regio	Regio-indeling Nederland	DUO
Stedelijkheid	Mate stedelijkheid	DUO
denominatie	Denominatie scholen	DUO
Vestgrootte_1819	Vestigingsgrootte scholen	DUO
percnoat	percentage leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond	DUO
D2_05.1	Als apart vak/onderdeel van het curriculum	Directie
D2_05.2	In (niet vakgebonden) projecten	Directie
D2_05.3	Via buitenschoolse activiteiten	Directie
D2_05.4	Komt aan bod in vrijwel alle vakken	Directie
D2_05.5	Door de manier waarop we met elkaar omgaan en de algehele sfeer op school	Directie
D2_06.1	Bij wereldoriëntatie	Directie
D2_06.2	Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing	Directie
D2_06.3	Bij begrijpend lezen	Directie
D2_06.4	Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)	Directie
D2_06.5	Bij sport/bewegingsonderwijs	Directie

Variabele	Label	Bron
D2_06.6	Bij taal en/of rekenen	Directie
DIR_sekse	Directievragenlijst V1 geslacht schoolleider	Directie
DIR_leeftijd	Directievragenlijst V2 leeftijd directeur	Directie
DIR_functie	Directievragenlijst V3 functie invuller	Directie
DIR_werkervAlg	Directievragenlijst V4a aantal jaren werkervaring als schoolleider in het basisonderwijs	Directie
DIR_werkervHS	Directievragenlijst V4b aantal jaren werkzaam op de huidige school	Directie
DIR_vakken	Directievragenlijst V6: aantal vakken waarin burgerschapsvorming aan bod komt	Directie
DIR_taakbs1	Directievragenlijst V7_1 er is een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_taakbs2	Directievragenlijst V7_2 een of meer leerkrachten houden zich bezig met de uitwerking van burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_taakbs3	Directievragenlijst V7_3 de schoolleiding heeft tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren	Directie
DIR_taak_combi	Iemand voor burgerschap?	Directie
DIR_invbs_II	Directievragenlijst V8+9 k, l, m, n, o, q, r schaal aandacht voor invulling burgerschap m.b.t. persoonsvorming en sociale omgang	Directie
DIR_invbs_ms	Directievragenlijst V8+9 c, e, s, t, u, w, x schaal aandacht voor invulling burgerschap via maatsch. leerdoelen	Directie
DIR_invbs_vs	Directievragenlijst V8+9 a, b, d, f, g, i, j schaal aandacht voor invulling burgerschap via leerdoelen m.b.t. omgaan met verschillen	Directie
DIR_concbs1	Directievragenlijst V12 vraag mate uitwerking invulling burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_concbs2	Directievragenlijst V13 concretisering burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_inbedbs	Directievragenlijst V14a t/m e, V15a, b, d, e schaal inbedding burgerschapsonderwijs	Directie
DIR_overeenstv	Directievragenlijst V16c t/m k schaal overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen	Directie
Vr2_b_mk	Vindt u burgerschapsvorming belangrijk?	Leerkracht
Vr2_c_mk	Is burgerschapsvorming een taak voor de school?	Leerkracht
Vr6_a_uur	Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week aan burgerschapsvorming? (al dan niet geïntegreerd in andere vakken)	Leerkracht
Vr6_a_minuten	Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week aan burgerschapsvorming? (al dan niet geïntegreerd in andere vakken)	Leerkracht
Vr5_a_1	Bij wereldoriëntatie	Leerkracht
Vr5_a_2	Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing	Leerkracht
Vr5_a_3	Bij begrijpend lezen	Leerkracht



Variabele	Label	Bron
Vr5_a_4	Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)	Leerkracht
Vr5_a_5	Bij sport/bewegingsonderwijs	Leerkracht
LK_sekse	Leerkrachtvragenlijst V1a geslacht leerkracht	Leerkracht
LK_leeftijd	Leerkrachtvragenlijst V1b leeftijd leerkracht	Leerkracht
LK_vooropl	Leerkrachtvragenlijst V1c opleiding leerkracht	Leerkracht
LK_werkervalg	Leerkrachtvragenlijst V1d Werkervaring in het algemeen in basisonderwijs	Leerkracht
LK_werkervbb	Leerkrachtvragenlijst V1e Werkervaring in bovenbouw op huidige school	Leerkracht
LK_bekw_s1_alg	Leerkrachtvragenlijst V2a 3,4,5,6,7,9,11,12 subschaal ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie	Leerkracht
LK_bekw_s2_pol	Leerkrachtvragenlijst V2a 1,2,8,10,13 subschaal ervaren bekwaamheid lesgeven over politieke systeem	Leerkracht
LK_invbs_ll	Leerkrachtvragenlijst V3 8,11 t/m 17 schaal Aandacht voor invulling burgerschap via persoonsvorming en sociale omgang	Leerkracht
LK_invbs_ms	Leerkrachtvragenlijst V3 3,5,18 t/m 20, 22, 23 schaal aandacht voor bevorderen maatschappelijke betrokkenheid en deelname	Leerkracht
LK_invbs_vs	Leerkrachtvragenlijst V3 1,2,4,6,7,9,10 schaal bevorderen van omgaan met verschillen (open houding)	Leerkracht
LK_klasklimaat	Leerkrachtvragenlijst V4 schaal ruimte voor discussie in de klas	Leerkracht
LK_vak	Leerkrachtvragenlijst V5a index aantal vakken waarin aanbod BS	Leerkracht
LK_werkv	Leerkrachtvragenlijst V5b schaal mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_materiaal	Leerkrachtvragenlijst V5c index mate gebruik bestaand materiaal burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_matrzelf	Leerkrachtvragenlijst losse vraag V5c4 gebruik zelf ontworpen materiaal burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_bijhres	Leerkrachtvragenlijst V5de index bijhouden leerresultaten	Leerkracht
LK_concbs1	Leerkrachtvragenlijst V7a losse vraag uitwerking visie burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_concbs2	Leerkrachtvragenlijst V7 Schaal concretisering burgerschapsonderwijs	Leerkracht
LK_inbedbs	Leerkrachtvragenlijst V8 Schaal Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk	Leerkracht
LK_overeenst	Leerkrachtvragenlijst V9 schaal Overeenstemming Burgerschapsaanbod op verschillende niveaus	Leerkracht
KIGem_Openklas	Ruimte voor discussie in de klas (geaggr. II-vrl)	Leerling
KIGem_Soconveilig	Mate van onveiligheid op school (geaggr. II-vrl)	Leerling

Variabele	Label	Bron
KIGem_RelatieLK_LL	Leerkracht-leerling relatie (geaggr. II-vrl)	Leerling
KIGem_RelatieLLen	Relatie klasgenoten onderling (geaggr. II-vrl)	Leerling
LK_belang	Leerkrachtvragenlijst V2b+c schaal belang en taak bs	Leerkracht
Onderwijstijd	Onderwijstijd in minuten	Leerkracht
Stedelijkheid_num	Stedelijkheid_num	DUO
Sted_num_3	Sted_num_3	DUO

## Bijlage 5.1

Aantallen opgaven per subonderdeel

<b>DOMEIN</b>	<b>N items</b>	<b>Label – Betekenis subonderdeel</b>
KENNIS	31	2k - Omgaan met verschillen - kennis
	32	3k - Democratisch handelen - kennis
	15	4k - Maatschappelijk verantwoord handelen - kennis
VAARDIGHEID	16	1v - Omgaan met conflicten - vaardigheid
	16	2v - Omgaan met verschillen - vaardigheid
	16	3v - Democratisch handelen - vaardigheid
	16	4v - Maatschappelijk verantwoord handelen - vaardigheid
ATTITUDE	16	1a - Omgaan met conflicten - attitude
	16	2a - Omgaan met verschillen - attitude
	16	3a - Democratisch handelen - attitude
	16	4a - Maatschappelijk verantwoord handelen - attitude

Aantallen opgaven (N its) per sub-subonderdeel

<b>DOMEIN-sub.</b>	<b>N its</b>	<b>Betekenis Sub 2</b>
Kennis 2k	12	2k_01 - De leerling heeft op hoofdlijnen kennis van de grote wereldgodsdiensten en levensbeschouwelijke stromingen: christendom, jodendom, islam, hindoeïsme, humanisme
	18	2k_02 - De leerling weet over etnische groepen in de samenleving, integratie en behoud van identiteit, vooroordelen, stereotypen en tolerantie, emancipatie
	1	2k_03 - De leerling is zich bewust van de invloed van sociale druk van anderen, de media, pornografie, cultuur, religie, sekserolopvattingen en sekserolverwachtingen, wetten en sociaaleconomische status op seksuele besluiten, partnerschappen en gedrag
Kennis 3k	7	3k_01 - De leerling weet over vrijheid van meningsuiting, gelijkwaardigheid van seksen, waarden en normen, beroepen en sekse
	8	3k_02 - De leerling heeft kennis van de taken van burgemeester, wethouders en gemeenteraad, de monarchie, het koningshuis, politie en justitie
	5	3k_03 - De leerling weet hoe verkiezingen voor gemeenteraad en parlement werken
	7	3k_04 - De leerling weet wat de regering, wat het Koninkrijk der Nederlanden en wat de Grondwet is;
	5	3k_06 - De leerling weet wat mensenrechten en wat kinderrechten zijn.
Kennis 4k	4	4k_01 - De leerling weet over de relaties tussen consumptiegedrag, afval en gezondheid
	3	4k_02 - De leerling kent mogelijkheden om in het eigen consumptiepatroon rekening te houden met het milieu
	3	4k_03 - De leerling weet van gevolgen van ingrepen in de natuur
	1	4k_04 - De leerling weet van verstoring van het evenwicht in de wereld: ontbossing in de tropen, het broeikaseffect
	4	4k_05 - De leerling heeft zicht op ethische aspecten van mediagebruik zoals risico's van verslaving en asociaal gedrag bij excessief mediagebruik

<b>DOMEIN-sub.</b>	<b>N its.</b>	<b>Betekenis Sub 2</b>
Vaardigheid 1v	4	1v_01 - De leerling kan rekening houden met en openstaan voor anderen.
	11	1v_02 - De leerling kan voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.
	1	1v_03 - De leerling kan samenwerken in een groep.
Vaardigheid 2v	5	2v_01 - De leerling kan uitleggen wat de vrijheid van geloof betekent voor hem- of haarzelf en voor de samenleving.
	6	2v_02 - De leerling kan de beeldvorming rond sekse, gender, seksualiteit en geaardheid in de media kritisch onderzoeken.
	5	2v_03 - De leerling kan accepteren dat er fundamentele verschillen van inzicht zijn die niet kunnen /hoeven worden opgelost.
Vaardigheid 3v	1	3v_01 - De leerling kan kennis over de samenleving verbinden met zijn / haar eigen leven en dat van zijn / haar ouders.
	6	3v_02 - De leerling kan het belang van gelijkheid, vrijheid van meningsuiting en mensen- en kinderrechten voor hem- of haarzelf en voor de samenleving uitleggen.
	2	3v_03 - De leerling kan zelf op school / in de klas actief democratische besluitvormingsprocessen organiseren en zich aan zelfbepaalde regels houden.
	7	3v_04 - De leerling kan uitleggen wat het belang van verkiezingen en een verkozen regering is voor henzelf en voor het land.
Vaardigheid 4v	1	4v_03 - De leerling kan de functie van commerciële, informerende, amuserende en meningsvormende berichten in diverse (digitale) media onderzoeken.
	2	4v_04 - De leerling kan kritisch nadenken over de betrouwbaarheid van een mediabericht.
	2	4v_05 - De leerling kan reflecteren op de beïnvloeding van de eigen mening door media.
	1	4v_06 - De leerling kan naar andermans commentaar vragen.
	6	4v_07 - De leerling kan argumenten ter ondersteuning van de eigen mening geven, informatie op waarde schatten, onder meer in relatie tot de bron.

<b>DOMEIN-sub.</b>	<b>N its.</b>	<b>Betekenis Sub 2</b>
	1	4v_08 - De leerling kan onderscheid tussen feiten en meningen herkennen, meningen herkennen die impliciet in een mondelinge tekst voorkomen.
	1	4v_09 - De leerling kan andermans standpunt / tegenover elkaar staande gezichtspunten in eigen woorden formuleren.
	1	4v_11 - De leerling kan als discussieleider optreden en groepsleden vragen om verduidelijking van een standpunt.
	1	4v_12 - De leerling kan veel voorkomende trucs in reclame herkennen.
Attitude 1a	8	1a_01 - De leerling wil rekening houden met en openstaan voor anderen.
	4	1a_02 - De leerling wil voor alle partijen passende oplossingen zoeken bij conflicten in de eigen omgeving.
	4	1a_03 - De leerling wil samenwerken in een groep.
Attitude 2a	8	2a_01 - De leerling wil de gelijke rechten van alle mensen respecteren.
	5	2a_02 - De leerling wil positief bijdragen aan een pluriforme samenleving.
	3	2a_03 - De leerling wil open staan ten opzichte van mensen met een andere of geen geloofsovertuiging.
Attitude 3a	8	3a_01 - De leerling wil positief staan ten aanzien van de basiswaarden van de Nederlandse samenleving.
	8	3a_02 - De leerling wil actief bijdragen aan democratische besluitvorming op kleine en op grote schaal.
Attitude 4a	16	4a_02 - De leerling wil verantwoordelijk zijn voor de omgeving en rechtvaardigheid nastreven.

## Bijlage 5.2 A: Schaalwaarden kennisopgaven (gesloten, dichotoom gescoord)

Onderstaande tabel geeft verschillende kenmerken van de items van de schaal weer. Score staat voor de maximumscore die op het betreffende item behaald kan worden, A staat voor de waarde van de discriminatieparameter. AI-50 en AI-80 geven de schaalwaarde weer, bij 50% en 80% kans om het item correct te beantwoorden. Verder worden nog de p-waarde, rit- en rir-waarde van de items weergegeven.

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
OPLMnr	Label	Score	A	AI-50	AI-80	P-waarde	RIT	RIR
2	1107_G2K	1	2	-0,34	0,36	79	0,18	0,17
3	1066_G2K	1	3	0,32	0,78	53	0,30	0,28
4	1109_G4K	1	3	-0,14	0,32	80	0,26	0,24
5	1062_G4K	1	3	-0,31	0,15	87	0,23	0,21
7	1153_G4K	1	5	0,29	0,57	57	0,43	0,41
9	1152_G2K	1	2	0,43	1,12	47	0,21	0,20
10	1025_G2K	1	4	0,00	0,35	78	0,34	0,32
12	1146_G3K	1	2	0,16	0,85	60	0,21	0,20
13	1045_G3K	1	2	-0,20	0,49	75	0,19	0,18
15	1084_G2K	1	2	-0,47	0,22	83	0,17	0,16
17	1064_G2K	1	2	0,17	0,86	59	0,21	0,20
18	1020_G2K	1	2	0,50	1,20	43	0,21	0,19
20	1105_G2K	1	4	0,26	0,61	58	0,37	0,35
21	1147_G3K	1	5	-0,12	0,16	88	0,34	0,33
22	1046_G3K	1	4	0,02	0,37	76	0,34	0,33
24	1055_G3K	1	4	-0,33	0,01	92	0,24	0,23
25	1038_G3K	1	3	-0,10	0,36	78	0,26	0,25
27	1093_G3K	1	5	-0,16	0,12	90	0,32	0,31
28	1070_G3K	1	5	-0,07	0,21	85	0,35	0,34
29	1123_G4K	1	3	-0,04	0,42	75	0,27	0,26

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
55	1120_G4K	1	4	-0,09	0,26	82	0,31	0,30
56	1088_G4K	1	5	-0,03	0,25	83	0,37	0,36
58	1014_G2K	1	2	0,43	1,13	47	0,21	0,20
59	1023_G2K	1	3	0,06	0,52	70	0,29	0,27
60	1118_G2K	1	2	-0,18	0,51	74	0,20	0,18
61	1068_G2K	1	3	0,30	0,76	54	0,30	0,28
63	1150_G2K	1	3	-0,22	0,24	83	0,24	0,23
64	1106_G2K	1	4	-0,33	0,02	92	0,24	0,23
66	1114_G3K	1	2	0,41	1,10	48	0,21	0,20
67	1047_G3K	1	3	0,09	0,55	68	0,29	0,27
69	1149_G3K	1	3	0,13	0,60	65	0,29	0,28
70	1048_G3K	1	3	0,38	0,84	49	0,30	0,28
72	1056_G3K	1	3	0,35	0,81	51	0,30	0,28
73	1039_G3K	1	1	0,21	1,59	54	0,12	0,10
75	1121_G3K	1	5	0,20	0,48	65	0,42	0,41
76	1052_G3K	1	3	0,18	0,64	62	0,29	0,28
78	1154_G4K	1	2	0,96	1,65	24	0,18	0,17
111	1108_G2K	1	3	-0,70	-0,24	95	0,15	0,14
112	1067_G2K	1	4	0,33	0,68	53	0,37	0,35
114	1090_G3K	1	4	-0,40	-0,05	94	0,22	0,21
115	1054_G3K	1	3	0,24	0,70	58	0,30	0,28
117	1018_G2K	1	3	-0,02	0,44	74	0,28	0,26
118	1101_G2K	1	4	0,22	0,56	62	0,37	0,35
120	1110_G3K	1	4	0,09	0,44	71	0,35	0,34



Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken		Klassieke parameter (via OPLAT)			
121	1076_G3K	1	2	0,16	0,85	60	0,21	0,20
123	1151_G3K	1	1	0,73	2,12	41	0,12	0,10
124	1049_G3K	1	4	-0,05	0,30	81	0,32	0,31
126	1057_G3K	1	2	-0,32	0,37	79	0,18	0,17
127	1040_G3K	1	5	-0,08	0,19	86	0,35	0,34
129	1124_G4K	1	4	-0,50	-0,15	96	0,19	0,18
131	1127_G4K	1	5	-0,21	0,07	92	0,30	0,29
145	1063_G4K	1	3	-0,27	0,19	85	0,23	0,22
147	1015_G2K	1	2	0,12	0,81	61	0,21	0,20
148	1024_G2K	1	2	-0,12	0,57	72	0,20	0,19
149	1111_G3K	1	5	-0,17	0,11	90	0,32	0,31
150	1050_G3K	1	5	-0,25	0,02	93	0,28	0,27
152	1058_G3K	1	2	-0,41	0,29	81	0,18	0,16
153	1041_G3K	1	2	0,12	0,81	61	0,21	0,20
156	1104_G2K	1	3	-0,34	0,12	87	0,22	0,21
158	1145_G4K	1	2	-0,57	0,12	86	0,16	0,15
159	1126_G4K	1	2	-0,01	0,68	67	0,21	0,19
161	1119_G3K	1	5	-0,15	0,13	89	0,32	0,31
162	1051_G3K	1	3	0,30	0,76	54	0,30	0,28
164	1112_G3K	1	3	-0,36	0,10	88	0,22	0,21
165	1053_G3K	1	3	-0,30	0,16	86	0,23	0,22
168	1115_G2K	1	2	-0,21	0,49	75	0,19	0,18
169	1027_G2K	1	2	0,34	1,04	51	0,21	0,20
170	1019_G2K	1	2	0,27	0,97	54	0,21	0,20

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
171	1102_G2K	1	5	-0,39	-0,11	96	0,22	0,22
182	1148_G4K	1	2	0,12	0,82	61	0,21	0,20
183	1122_G4K	1	3	-0,15	0,31	80	0,26	0,24
185	1022_G2K	1	4	0,11	0,45	71	0,36	0,34
186	1032_G2K	1	2	0,28	0,97	54	0,21	0,20
187	1117_G2K	1	3	0,04	0,50	71	0,28	0,27
188	1103_G2K	1	6	-0,33	-0,10	97	0,24	0,24
203	1125_G4K	1	5	-0,49	-0,22	98	0,18	0,18
207	1116_G2K	1	2	0,57	1,27	40	0,21	0,19
208	1033_G2K	1	2	0,09	0,79	63	0,21	0,20

## Bijlage 5.2 B: Schaalwaarden vaardigheidsopgaven (gesloten, dichotoom gescoord)

Onderstaande tabel geeft verschillende kenmerken van de items van de schaal weer. Score staat voor de maximumscore die op het betreffende item behaald kan worden, A staat voor de waarde van de discriminatieparameter. AI-50 en AI-80 geven de schaalwaarde weer, bij 50% en 80% kans om het item correct te beantwoorden. Verder worden nog de p-waarde, rit- en rir-waarde van de items weergegeven.

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
OPLMnr	Label	Score	A	AI-50	AI-80	P-waarde	RIT	RIR
1	1001_G1V	1	2	-0,22	0,48	75	0,27	0,20
6	1086_G4V	1	1	0,37	1,75	50	0,20	0,12
8	1191_G4V	1	4	0,08	0,43	73	0,43	0,37
11	1083_G2V	1	5	-0,18	0,10	90	0,38	0,34
14	1034_G3V	1	3	0,65	1,12	32	0,35	0,28
16	1182_G3V	1	3	0,32	0,78	54	0,38	0,31
19	1100_G1V	1	3	-0,10	0,37	78	0,34	0,28
23	1094_G3V	1	3	-0,44	0,03	90	0,26	0,22
26	1095_G3V	1	5	-0,27	0,01	93	0,34	0,30
53	1003_G1V	1	4	-0,25	0,10	89	0,34	0,29
54	1004_G1V	1	5	-0,13	0,15	88	0,40	0,36
57	1162_G4V	1	4	0,03	0,38	76	0,42	0,36
62	1011_G2V	1	4	-0,45	-0,11	94	0,26	0,22
65	1082_G2V	1	3	-0,21	0,25	83	0,32	0,26
68	1035_G3V	1	3	0,27	0,73	57	0,38	0,31
71	1158_G3V	1	4	-0,02	0,33	79	0,41	0,35
74	1160_G3V	1	2	0,86	1,55	29	0,27	0,20
77	1074_G3V	1	2	-0,27	0,42	77	0,26	0,20
79	1060_G4V	1	2	0,02	0,71	66	0,29	0,22
81	1193_G4V	1	3	0,37	0,83	51	0,38	0,31

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
113	1006_G1V	1	4	-0,63	-0,29	97	0,20	0,17
116	1091_G3V	1	4	-0,22	0,13	88	0,35	0,30
119	1012_G2V	1	2	0,19	0,88	59	0,30	0,22
122	1036_G3V	1	4	-0,18	0,16	87	0,36	0,31
125	1164_G3V	1	5	-0,03	0,25	82	0,45	0,39
128	1168_G3V	1	3	-0,14	0,32	80	0,33	0,27
130	1175_G4V	1	5	0,11	0,39	73	0,49	0,43
132	1061_G4V	1	2	0,28	0,98	54	0,30	0,22
143	1007_G1V	1	3	0,03	0,49	72	0,36	0,30
144	1008_G1V	1	2	-0,22	0,47	76	0,27	0,20
146	1180_G4V	1	4	0,28	0,63	58	0,45	0,39
151	1071_G3V	1	4	0,23	0,58	62	0,45	0,39
154	1169_G3V	1	3	-0,11	0,35	79	0,34	0,28
157	1009_G1V	1	4	0,00	0,35	77	0,41	0,36
160	1185_G4V	1	3	0,27	0,73	57	0,38	0,31
163	1069_G3V	1	3	-0,08	0,38	77	0,35	0,28
166	1092_G3V	1	3	0,02	0,48	72	0,36	0,30
167	1010_G1V	1	5	-0,17	0,11	89	0,39	0,34
172	1130_G2V	1	1	0,33	1,71	51	0,20	0,12
181	1097_G1V	1	2	-0,77	-0,08	90	0,19	0,15
184	1190_G4V	1	2	0,57	1,26	41	0,29	0,22
204	1081_G4V	1	3	0,20	0,66	61	0,38	0,31
205	1098_G1V	1	2	-0,16	0,53	73	0,27	0,21
206	1099_G1V	1	3	-0,21	0,25	83	0,32	0,26

### Bijlage 5.2 C: Schaalwaarden vaardigheidsopgaven (Likert, polytoom gescoord)

Onderstaande tabel geeft verschillende kenmerken van de items van de schaal weer. Score staat voor de maximumscore die op het betreffende item behaald kan worden, A staat voor de waarde van de discriminatieparameter. AI-50 en AI-80 geven de locatie weer waar de verwachte score respectievelijk 50% en 80% van de maximumscore is. Verder worden nog de p-waarde, rit- en rir-waarde van de items weergegeven.

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
OPLMnr	Label	Score	A	AI-50	AI-80	P-waarde	RIT	RIR
30	1260LK4V	3	2	0,15	1,10	57	0,43	0,33
31	1256LK4V	3	3	-0,10	0,64	69	0,49	0,41
32	1226LK1V	3	3	-0,25	0,45	75	0,48	0,41
33	1227LK1V	3	5	-0,18	0,35	78	0,60	0,53
34	1245LK2V	3	3	0,13	0,70	61	0,55	0,46
35	1255LK2V	3	2	0,40	1,45	48	0,42	0,33
36	1248LK2V	3	2	0,34	1,00	50	0,48	0,37
37	1257LK4V	3	3	-0,05	0,72	65	0,49	0,41
94	1259LK4V	3	5	-0,08	0,44	73	0,61	0,55
95	1246LK2V	3	3	-0,19	0,47	74	0,49	0,41
104	1247LK2V	3	3	0,31	0,83	52	0,57	0,48
105	1231LK1V	3	2	-0,42	0,36	78	0,39	0,30
134	1244LK2V	3	3	0,13	0,69	61	0,55	0,46
135	1225LK4V	3	3	-0,13	0,42	75	0,52	0,44
136	1251LK2V	3	4	0,32	0,83	51	0,61	0,53
177	1252LK2V	3	2	-0,21	0,94	66	0,37	0,29
190	1249LK2V	3	2	-0,18	0,54	72	0,43	0,34
191	1228LK1V	3	3	-0,19	0,71	68	0,45	0,38

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
192	1253LK2V	3	3	-0,17	0,55	72	0,49	0,41
197	1254LK2V	3	5	-0,29	0,27	82	0,57	0,51

## Bijlage 5.2 D: Schaalwaarden attitude-opgaven (Likert, polytoom gescoord)

Onderstaande tabel geeft verschillende kenmerken van de items van de schaal weer. Score staat voor de maximumscore die op het betreffende item behaald kan worden, A staat voor de waarde van de discriminatieparameter. AI-50 en AI-80 geven de locatie weer waar de verwachte score respectievelijk 50% en 80% van de maximumscore is. Verder worden nog de p-waarde, rit- en rir-waarde van de items weergegeven.

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
OPLMnr	Label	Score	A	AI-50	AI-80	P-waarde	RIT	RIR
38	1212LK1A	3	4	0,20	0,76	57	0,47	0,46
39	1214LK1A	3	4	0,17	0,64	60	0,48	0,47
40	1219LK2A	3	4	0,11	0,54	65	0,49	0,48
41	1199LK1A	3	4	0,00	0,71	64	0,40	0,39
42	1223LK2A	3	5	0,15	0,52	64	0,55	0,54
43	1283LK2A	3	4	-0,15	0,21	83	0,43	0,42
44	1243LK1A	3	4	-0,02	0,54	69	0,44	0,43
45	1274LK2A	3	5	-0,14	0,19	85	0,48	0,47
46	1291LK3A	3	4	-0,12	0,58	70	0,40	0,39
47	1292LK3A	3	3	-0,03	0,61	68	0,37	0,36
48	1290LK3A	3	3	-0,05	0,76	65	0,34	0,33
49	1335LK4A	3	2	-0,38	0,70	70	0,25	0,24
50	1337LK4A	3	3	-0,19	0,47	74	0,35	0,34
51	1331LK4A	3	3	0,43	1,01	45	0,38	0,37
52	1314LK3A	3	2	0,15	1,07	56	0,29	0,28
82	1298LK3A	3	2	0,07	1,09	58	0,26	0,25
83	1299LK3A	3	2	0,12	1,04	57	0,28	0,27
84	1336LK4A	3	2	-0,58	0,05	87	0,24	0,23
85	1332LK4A	3	2	0,10	1,01	58	0,28	0,26
86	1285LK2A	3	4	-0,27	0,31	80	0,40	0,39

Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
87	1284LK2A	3	1	-1,02	0,25	81	0,14	0,13
88	1273LK2A	3	2	0,02	0,99	61	0,28	0,27
89	1293LK3A	3	2	-0,51	0,37	79	0,25	0,24
90	1207LK4A	3	5	-0,20	0,13	88	0,45	0,44
91	1203LK4A	3	3	-0,36	0,27	81	0,34	0,33
92	1213LK1A	3	2	-0,20	0,64	70	0,27	0,26
93	1216LK1A	3	1	0,21	1,66	53	0,18	0,16
96	1315LK3A	3	2	0,66	1,60	42	0,23	0,22
97	1197LK2A	3	5	-0,12	0,36	78	0,48	0,47
98	1211LK4A	3	3	0,34	0,78	49	0,43	0,42
99	1220LK2A	3	5	0,11	0,46	68	0,55	0,55
100	1209LK4A	3	3	0,51	0,96	37	0,42	0,41
101	1316LK3A	3	3	0,44	1,22	45	0,34	0,33
102	1240LK1A	3	4	-0,36	0,13	86	0,37	0,36
103	1241LK1A	3	4	-0,24	0,41	77	0,39	0,38
106	1307LK3A	3	3	0,29	0,88	52	0,40	0,38
107	1296LK3A	3	2	0,10	0,93	59	0,29	0,28
108	1297LK3A	3	3	0,51	1,12	42	0,36	0,35
109	1341LK4A	3	5	-0,01	0,46	71	0,50	0,49
110	1339LK4A	3	5	-0,33	0,09	89	0,42	0,41
133	1338LK4A	3	3	-0,25	0,28	80	0,36	0,35
137	1308LK3A	3	3	0,16	0,76	59	0,40	0,39
138	1309LK3A	3	3	0,24	0,83	55	0,41	0,39
139	1198LK2A	3	5	-0,08	0,31	79	0,50	0,49



Item identificatie		Maximum	OPLM schaalkenmerken			Klassieke parameter (via OPLAT)		
140	1200LK1A	3	3	-0,05	0,71	66	0,35	0,34
141	1204LK1A	3	4	-0,26	0,47	74	0,38	0,38
142	1221LK2A	3	3	-0,24	0,16	85	0,36	0,35
173	1277LK2A	3	2	-0,21	0,63	71	0,27	0,26
174	1205LK1A	3	2	-0,28	0,28	80	0,29	0,27
175	1217LK1A	3	4	0,04	0,49	69	0,48	0,47
176	1222LK2A	3	5	0,04	0,43	72	0,53	0,52
178	1310LK3A	3	3	0,08	0,86	60	0,35	0,34
179	1333LK4A	3	4	-0,01	0,63	66	0,42	0,41
180	1317LK3A	3	2	0,19	1,20	54	0,25	0,24
189	1334LK4A	3	2	-0,23	0,71	69	0,27	0,25
193	1276LK2A	3	4	-0,03	0,46	72	0,45	0,44
194	1242LK1A	3	2	-0,31	0,41	77	0,27	0,26
195	1206LK1A	3	2	0,21	1,07	54	0,29	0,28
196	1224LK2A	3	3	0,09	0,86	60	0,35	0,34
198	1208LK1A	3	4	-0,17	0,23	83	0,43	0,42
199	1210LK4A	3	2	-0,07	0,58	69	0,31	0,30
200	1218LK1A	3	3	0,15	0,76	59	0,40	0,39
201	1275LK2A	3	5	0,04	0,45	71	0,53	0,52
202	1340LK4A	3	4	-0,25	0,39	77	0,39	0,39

### Bijlage 5.3: Typering van items voor typische leerlingen

Typische leerlingen:

- P10: Matig vaardige leerling (percentiel 10)
- P25: Onder-gemiddelde leerling (percentiel 25)
- P50: Gemiddelde leerling (percentiel 50)

- P75: Bovengemiddelde leerling (percentiel 75)
- P90: Hoog vaardige leerling (percentiel 90)

#### Typische opgaven

- 0 (rood): moeilijke opgave voor dit type leerling – kans op goed beantwoorden onder de ,50
- 1 (geel): uitdagende opgave voor dit type leerling – kans op goed beantwoorden tussen ,50 en ,80
- 2 (groen): makkelijke opgave voor dit type leerling – kans op goed beantwoorden groter dan ,80

#### A: DK Kennis opgaven (gesloten)

		Typering Items voor typische leerlingen				
ItNr	Label	P10	P25	P50	P75	P90
2	1107_G2K	1	1	2	2	2
3	1066_G2K	0	0	1	1	1
4	1109_G4K	1	1	2	2	2
5	1062_G4K	1	2	2	2	2
7	1153_G4K	0	0	1	1	2
9	1152_G2K	0	0	0	1	1
10	1025_G2K	1	1	2	2	2
12	1146_G3K	0	1	1	1	1
13	1045_G3K	1	1	1	2	2
15	1084_G2K	1	1	2	2	2
17	1064_G2K	0	1	1	1	1
18	1020_G2K	0	0	0	1	1
20	1105_G2K	0	0	1	1	2
21	1147_G3K	1	2	2	2	2
22	1046_G3K	1	1	1	2	2
24	1055_G3K	2	2	2	2	2
25	1038_G3K	1	1	2	2	2
27	1093_G3K	1	2	2	2	2
28	1070_G3K	1	2	2	2	2
29	1123_G4K	1	1	1	2	2
55	1120_G4K	1	1	2	2	2
56	1088_G4K	1	1	2	2	2
58	1014_G2K	0	0	0	1	1
59	1023_G2K	1	1	1	1	2
60	1118_G2K	1	1	1	2	2
61	1068_G2K	0	0	1	1	1
63	1150_G2K	1	1	2	2	2
64	1106_G2K	2	2	2	2	2
66	1114_G3K	0	0	0	1	1
67	1047_G3K	0	1	1	1	2

Typering Items voor typische leerlingen

69	1149_G3K	0	1	1	1	2
70	1048_G3K	0	0	0	1	1
72	1056_G3K	0	0	1	1	1
73	1039_G3K	0	1	1	1	1
75	1121_G3K	0	1	1	2	2
76	1052_G3K	0	1	1	1	2
78	1154_G4K	0	0	0	0	0
111	1108_G2K	2	2	2	2	2
112	1067_G2K	0	0	1	1	1
114	1090_G3K	2	2	2	2	2
115	1054_G3K	0	0	1	1	1
117	1018_G2K	1	1	1	2	2
118	1101_G2K	0	0	1	1	2
120	1110_G3K	0	1	1	2	2
121	1076_G3K	0	1	1	1	1
123	1151_G3K	0	0	0	0	0
124	1049_G3K	1	1	2	2	2
126	1057_G3K	1	1	1	2	2
127	1040_G3K	1	2	2	2	2
129	1124_G4K	2	2	2	2	2
131	1127_G4K	2	2	2	2	2
145	1063_G4K	1	2	2	2	2
147	1015_G2K	0	1	1	1	1
148	1024_G2K	1	1	1	1	2
149	1111_G3K	1	2	2	2	2
150	1050_G3K	2	2	2	2	2
152	1058_G3K	1	1	2	2	2
153	1041_G3K	0	1	1	1	1
156	1104_G2K	1	2	2	2	2
158	1145_G4K	1	2	2	2	2
159	1126_G4K	1	1	1	1	1
161	1119_G3K	1	2	2	2	2
162	1051_G3K	0	0	1	1	1
164	1112_G3K	1	2	2	2	2
165	1053_G3K	1	2	2	2	2
168	1115_G2K	1	1	1	2	2
169	1027_G2K	0	0	1	1	1
170	1019_G2K	0	0	1	1	1
171	1102_G2K	2	2	2	2	2
182	1148_G4K	0	1	1	1	1
183	1122_G4K	1	1	2	2	2
185	1022_G2K	0	1	1	2	2

Typering Items voor typische leerlingen

186	1032_G2K	0	0	1	1	1
187	1117_G2K	1	1	1	2	2
188	1103_G2K	2	2	2	2	2
203	1125_G4K	2	2	2	2	2
207	1116_G2K	0	0	0	0	1
208	1033_G2K	0	1	1	1	1

**B: DV Vaardigheidsopgaven (gesloten)**

Typering Items voor typische leerlingen

ItNr	Label	P10	P25	P50	P75	P90
1	1001_G1V	1	1	1	2	2
6	1086_G4V	0	0	1	1	1
8	1191_G4V	0	1	1	2	2
11	1083_G2V	1	2	2	2	2
14	1034_G3V	0	0	0	0	1
16	1182_G3V	0	0	1	1	1
19	1100_G1V	1	1	2	2	2
23	1094_G3V	2	2	2	2	2
26	1095_G3V	2	2	2	2	2
53	1003_G1V	1	2	2	2	2
54	1004_G1V	1	2	2	2	2
57	1162_G4V	1	1	2	2	2
62	1011_G2V	2	2	2	2	2
65	1082_G2V	1	1	2	2	2
68	1035_G3V	0	0	1	1	1
71	1158_G3V	1	1	2	2	2
74	1160_G3V	0	0	0	0	0
77	1074_G3V	1	1	1	2	2
79	1060_G4V	1	1	1	1	2
81	1193_G4V	0	0	1	1	1
113	1006_G1V	2	2	2	2	2
116	1091_G3V	1	2	2	2	2
119	1012_G2V	0	1	1	1	1
122	1036_G3V	1	2	2	2	2
125	1164_G3V	1	1	2	2	2
128	1168_G3V	1	1	2	2	2
130	1175_G4V	0	1	1	2	2
132	1061_G4V	0	0	1	1	1
143	1007_G1V	1	1	1	2	2
144	1008_G1V	1	1	1	2	2

Typering Items voor typische leerlingen

146	1180_G4V	0	0	1	1	2
151	1071_G3V	0	0	1	1	2
154	1169_G3V	1	1	2	2	2
157	1009_G1V	1	1	2	2	2
160	1185_G4V	0	0	1	1	1
163	1069_G3V	1	1	1	2	2
166	1092_G3V	1	1	1	2	2
167	1010_G1V	1	2	2	2	2
172	1130_G2V	0	0	1	1	1
181	1097_G1V	2	2	2	2	2
184	1190_G4V	0	0	0	0	1
204	1081_G4V	0	0	1	1	2
205	1098_G1V	1	1	1	2	2
206	1099_G1V	1	1	2	2	2

**C: PV Vaardigheidsopgaven (Likert)**

Typering Items voor typische leerlingen

ItNr	Label	P10	P25	P50	P75	P90
30	1260LK4V	0	1	1	1	1
31	1256LK4V	1	1	1	1	2
32	1226LK1V	1	1	1	2	2
33	1227LK1V	1	1	1	2	2
34	1245LK2V	0	1	1	1	1
35	1255LK2V	0	0	0	1	1
36	1248LK2V	0	0	0	1	1
37	1257LK4V	1	1	1	1	1
94	1259LK4V	1	1	1	2	2
95	1246LK2V	1	1	1	2	2
104	1247LK2V	0	0	1	1	1
105	1231LK1V	1	1	1	2	2
134	1244LK2V	0	1	1	1	1
135	1225LK4V	1	1	1	2	2
136	1251LK2V	0	0	1	1	1
177	1252LK2V	1	1	1	1	1
190	1249LK2V	1	1	1	1	2
191	1228LK1V	1	1	1	1	1
192	1253LK2V	1	1	1	1	2
197	1254LK2V	1	1	2	2	2

**D: PA Attitude-opgaven (Likert)**

Typering Items voor typische leerlingen

ItNr	Label	P10	P25	P50	P75	P90
38	1212LK1A	0	0	1	1	1
39	1214LK1A	0	1	1	1	1
40	1219LK2A	0	1	1	1	2
41	1199LK1A	1	1	1	1	1
42	1223LK2A	0	1	1	1	2
43	1283LK2A	1	1	2	2	2
44	1243LK1A	1	1	1	1	2
45	1274LK2A	1	2	2	2	2
46	1291LK3A	1	1	1	1	2
47	1292LK3A	1	1	1	1	1
48	1290LK3A	1	1	1	1	1
49	1335LK4A	1	1	1	1	1
50	1337LK4A	1	1	1	1	2
51	1331LK4A	0	0	0	1	1
52	1314LK3A	0	1	1	1	1
82	1298LK3A	0	1	1	1	1
83	1299LK3A	0	1	1	1	1
84	1336LK4A	2	2	2	2	2
85	1332LK4A	0	1	1	1	1
86	1285LK2A	1	1	2	2	2
87	1284LK2A	1	1	2	2	2
88	1273LK2A	1	1	1	1	1
89	1293LK3A	1	1	1	2	2
90	1207LK4A	1	2	2	2	2
91	1203LK4A	1	1	2	2	2
92	1213LK1A	1	1	1	1	1
93	1216LK1A	0	0	1	1	1
96	1315LK3A	0	0	0	0	0
97	1197LK2A	1	1	1	2	2
98	1211LK4A	0	0	0	1	1
99	1220LK2A	0	1	1	1	2
100	1209LK4A	0	0	0	0	1
101	1316LK3A	0	0	0	1	1
102	1240LK1A	1	2	2	2	2
103	1241LK1A	1	1	1	2	2
106	1307LK3A	0	0	1	1	1
107	1296LK3A	0	1	1	1	1
108	1297LK3A	0	0	0	0	1
109	1341LK4A	1	1	1	2	2
110	1339LK4A	1	2	2	2	2
133	1338LK4A	1	1	2	2	2

Typering Items voor typische leerlingen

137	1308LK3A	0	1	1	1	1
138	1309LK3A	0	0	1	1	1
139	1198LK2A	1	1	2	2	2
140	1200LK1A	1	1	1	1	1
141	1204LK1A	1	1	1	1	2
142	1221LK2A	1	2	2	2	2
173	1277LK2A	1	1	1	1	1
174	1205LK1A	1	1	2	2	2
175	1217LK1A	1	1	1	1	2
176	1222LK2A	1	1	1	2	2
178	1310LK3A	0	1	1	1	1
179	1333LK4A	1	1	1	1	1
180	1317LK3A	0	0	1	1	1
189	1334LK4A	1	1	1	1	1
193	1276LK2A	1	1	1	1	2
194	1242LK1A	1	1	1	2	2
195	1206LK1A	0	0	1	1	1
196	1224LK2A	0	1	1	1	1
198	1208LK1A	1	1	2	2	2
199	1210LK4A	1	1	1	1	1
200	1218LK1A	0	1	1	1	1
201	1275LK2A	1	1	1	2	2
202	1340LK4A	1	1	1	2	2

Bijlage 6.1: Leerlingvragenlijst

**De eerste vragen gaan over jou. Kies het antwoord dat het beste bij jou past.**

Vraag 1: Wanneer ben je geboren?

*Kleur het hokje vóór de juiste maand en het jaar in.*

- | <i>Maand:</i>                      | <i>Jaar:</i>                  |
|------------------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> januari   | <input type="checkbox"/> 2005 |
| <input type="checkbox"/> februari  | <input type="checkbox"/> 2006 |
| <input type="checkbox"/> maart     | <input type="checkbox"/> 2007 |
| <input type="checkbox"/> april     | <input type="checkbox"/> 2008 |
| <input type="checkbox"/> mei       | <input type="checkbox"/> 2009 |
| <input type="checkbox"/> juni      | <input type="checkbox"/> 2010 |
| <input type="checkbox"/> juli      | <input type="checkbox"/> 2011 |
| <input type="checkbox"/> augustus  |                               |
| <input type="checkbox"/> september |                               |
| <input type="checkbox"/> oktober   |                               |
| <input type="checkbox"/> november  |                               |
| <input type="checkbox"/> december  |                               |

Vraag 2: Ben je een jongen of meisje? Ik ben een:

- Jongen
- Meisje

Vraag 3: Welke taal spreek jij thuis meestal met je ouders/verzorgers?

- Nederlands
- Een dialect (streektaal) van Nederlands
- Fries
- Een andere taal dan Nederlands
- Nederlands en een andere taal



**De volgende drie vragen gaan over activiteiten op school en in de omgeving**

Vraag 4: Welke activiteiten heb je in groep 5 tot en met 8 op school gedaan?

*Maak de hokjes grijs van de activiteiten die jij hebt gedaan.*

- Ik heb meegedaan aan een activiteit voor *het verbeteren van* de school (school mooier maken, zoals verven, schoolplein verbeteren; website bouwen of Facebookpagina van school bewerken)
- Ik heb geholpen bij conflicten tussen leerlingen
- Ik heb in de leerlingenraad van de school gezeten
- Ik heb meegedaan aan een activiteit over de politiek/democratie (kindergemeenteraad, schoolparlement)
- Ik heb meegedaan aan een debat of discussie-les op school
- Ik heb meegedaan met een muziek/dans/toneelvoorstelling van onze school
- Ik heb meegedaan aan sportwedstrijden of andere wedstrijden (een schooltoernooi)
- Ik heb meegedaan aan een activiteit om de school milieuvriendelijker te maken (bijvoorbeeld door zuiniger om te gaan met water of door te recyclen)
- Samen met anderen heb ik een activiteit voor de school georganiseerd (schoolfeest, sportdag, sponsorloop)
- Ik heb aan geen van bovenstaande activiteiten meegedaan
- Ik heb nog aan een andere activiteit meegedaan.

Vraag 5: Deze vraag gaat over activiteiten die je buiten school doet.

*Maak de hokjes grijs van de activiteiten die jij hebt gedaan.*

- Ik help mee bij een (sport)vereniging waar ik lid van ben (zoals het ophalen van oud papier, loten verkopen)
- Ik voer actie voor het klimaat
- Ik voer actie voor andere goede doelen (zoals acties tegen uitzetting van kinderen van asielzoekers)
- Ik ben lid van een milieuorganisatie (zoals Wereld Natuur Fonds, Greenpeace)
- Ik ben lid van een mensenrechtenorganisatie (zoals Amnesty International of War Child)
- Ik doe vrijwilligerswerk (zoals collecteren voor goede doelen, spelletjes met ouderen, boodschappen doen voor zieke familieleden of burens)
- Ik doe mee met activiteiten van een multiculturele organisatie of buurtvereniging
- Ik doe mee met activiteiten van herdenkingen (zoals de Tweede Wereldoorlog - 4 & 5 mei, Keti Koti – 1 juli, Nederlands Indië – 15 augustus)
- Ik doe geen activiteiten buiten schooltijd

Vraag 6: Hieronder staan activiteiten die je komende jaren zou kunnen doen. Hoe groot is de kans dat je hieraan zal deelnemen? *Maak bij elke activiteit één hokje grijs.*

	<b>Zeker niet</b>	<b>Waarschijnlijk niet</b>	<b>Waarschijnlijk wel</b>	<b>Zeker wel</b>
Deelnemen aan een vreedzame optocht voor iets dat ik belangrijk vind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handtekeningen verzamelen om te protesteren tegen discriminatie van buitenlanders	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Artikelen schrijven voor een krant, website, of blog met mijn eigen mening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vrijwilligerswerk doen om mensen in mijn dorp of stad te helpen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het verminderen van afval om het milieu beschermen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Helpen bij een organisatie die zich voor een goed doel inzet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraag 7: Geef bij elke activiteit aan hoe vaak je dit doet. *Maak bij elke activiteit één hokje grijs.*

	<b>Nooit</b>	<b>Soms</b> Eén keer per week of minder	<b>Best vaak</b> Elke week twee of drie keer	<b>Heel vaak</b> Bijna elke dag
Lees je thuis krantenartikelen over wat er gebeurt in Nederland (bijvoorbeeld in Kidsweek)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lees je thuis krantenartikelen over wat er gebeurt in andere landen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kijk je thuis het (jeugd)journaal op televisie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Luister je thuis naar het nieuws op de radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Volg je thuis het nieuws op internet of sociale media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraag 8: Als het in de les over het nieuws en actualiteiten gaat, hoe vaak komen de volgende zaken dan voor? *Maak bij elke regel één hokje grijs.*

	<b>Nooit</b>	<b>Soms</b>	<b>Best vaak</b>	<b>Heel vaak</b>
De juf/meester moedigt onze klas aan om een eigen mening te vormen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De juf/meester moedigt onze klas aan om het te hebben over hun eigen mening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen komen zelf met actuele nieuwsberichten over politiek aan om hierover in de klas te praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen komen in de klas voor hun eigen mening uit, ook al is deze anders dan die van de meeste andere klasgenoten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De juf/meester moedigt onze klas aan om over het nieuws en actualiteiten te praten met mensen met een andere mening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als de juf/meester uitleg geeft, laat hij/zij zien dat je het nieuws van meer kanten kunt bekijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraag 9: Hoe vaak heb je in de afgelopen drie maanden de volgende situaties op je school meegemaakt? *Maak bij elke situatie één hokje grijs.*

	<b>Nooit</b>	<b>Soms</b>	<b>Best vaak</b>	<b>Heel vaak</b>
		1 keer	2 tot 4 keer	5 keer of vaker
Een leerling sprak je aan met een beledigende bijnaam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een leerling heeft dingen over je gezegd om je bij anderen belachelijk te maken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een leerling heeft gedreigd je pijn te doen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je bent door een andere leerling (lichamelijk) aangevallen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een leerling heeft met opzet iets van jou stuk gemaakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Een leerling heeft een beledigende afbeelding of tekst over jou op internet gezet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vraag 10: De volgende vragen gaan over je juf/meester en je klas. Kies het antwoord dat het beste bij jou past. *Maak bij elke regel één hokje grijs.*

	<b>Klopt helemaal niet</b>	<b>Klopt niet</b>	<b>Klopt soms wel / soms niet</b>	<b>Klopt</b>	<b>Klopt precies</b>
De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik kan met de juf/meester over problemen praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De juf/meester begrijpt mij	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb een goed contact met de juf/meester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik zou liever een andere juf/meester hebben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb veel contact met mijn klasgenoten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik zou liever in een andere klas zitten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wij hebben een leuke klas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In mijn klas voel ik mij soms alleen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijlage 6.2: Leerkrachtvragenlijst

**Vraag 1. Algemeen**

- |   |                          |                          |                          |                               |                          |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| a. Wat is uw geslacht?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |                               |                          |
|   | man                      | vrouw                    |                          |                               |                          |
| b. Wat is uw leeftijd?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|   | 20 – 29 jr.              | 30 – 39 jr.              | 40 – 49 jr.              | 50 – 59 jr.                   | 60 jr. of ouder          |
| c. Wat is uw vooropleiding?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|   | reguliere PABO           | verkorte PABO            | academische PABO         | diploma PABO nog niet behaald | anders                   |
| Indien anders, welk opleidingsniveau heeft u behaald?   |                          |                          |                          |                               |                          |
| d. Hoe lang werkt u als leerkracht in het basisonderwijs? <i>(dit schooljaar meegerekend)</i>                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|   | 0-5 jaar                 | 6-10 jaar                | 11-15 jaar               | 16–20 jaar                    | meer dan 21 jaar         |
| e. Hoe lang bent u als leerkracht werkzaam in groep 6, 7, 8 <u>op deze school</u> ? <i>(dit schooljaar meegerekend)</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/>      | <input type="checkbox"/> |
|   | 0-5 jaar                 | 6-10 jaar                | 11-15 jaar               | 16–20 jaar                    | meer dan 21 jaar         |

**Vraag 2.**

- a. Hoe goed voorbereid voelt u zich om de volgende onderwerpen en/of vaardigheden te onderwijzen?

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Helemaal niet goed vorbereid</b>	<b>Niet goed vorbereid</b>	<b>Redelijk goed vorbereid</b>	<b>Heel goed vorbereid</b>
Stemmingen en verkiezingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De wereldgemeenschap en internationale organisaties	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Het milieu en duurzaamheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Emigratie en immigratie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gelijke kansen voor mannen en vrouwen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diversiteit in seksuele geaardheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etnische verschillen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Burgerrechten en –plichten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Religieuze diversiteit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De grondwet en politieke systemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verantwoord gebruik van het internet (bijv. privacy, betrouwbaarheid van bronnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritisch en zelfstandig denken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De Europese Unie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Helemaal mee oneens</b>	<b>Oneens</b>	<b>Neutraal</b>	<b>Eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
b. Vindt u burgerschapsvorming belangrijk?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Is burgerschapsvorming een taak voor de school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Vraag 3.

Hieronder staan invullingen van burgerschapsonderwijs. In hoeverre besteedt u daaraan aandacht in uw eigen lessen?

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Helemaal niets</b>	<b>Weinig</b>	<b>Enigszins</b>	<b>Redelijk veel</b>	<b>Heel veel</b>
Bevorderen van een democratische houding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in afkomst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegengaan van discriminatie en vooroordelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren oplossen van conflicten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren samenwerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Helemaal niets</b>	<b>Weinig</b>	<b>Enigszins</b>	<b>Redelijk veel</b>	<b>Heel veel</b>
Bevorderen van zelfstandigheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Goede keuzes kunnen maken op het gebied van werk, geld, relaties enz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Willen en durven opkomen voor anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### **Vraag 4.**

Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 ...

	<b>(Bijna) geen</b>	<b>Sommige</b>	<b>De meeste</b>	<b>(Bijna) alle</b>
... doen voorstellen voor klassenactiviteiten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... discussiëren met de leerkracht over de leerdoelen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... dragen zelf onderwerpen aan voor een discussie in de klas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... uiten openlijk hoe zij denken over problemen op school?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... weten hoe te luisteren naar de mening van anderen en deze te respecteren, ook al wijkt deze af van hun eigen mening?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 ...

	(Bijna) geen	Sommige	De meeste	(Bijna) alle
... voelen zich tijdens klassendiscussies op hun gemak, omdat ze weten dat hun opvatting gerespecteerd zal worden?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Vraag 5.**

a. Bij welke vakken komt burgerschapsvorming aan bod?

*Meerdere antwoorden mogelijk.*

- Bij wereldoriëntatie
- Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing
- Bij begrijpend lezen
- Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)
- Bij sport/bewegingsonderwijs

b. Hoe vaak komen **aan burgerschap gerelateerde thema's** op deze manier aan bod in de les?

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Zelden (0-15%)</b>	<b>Soms (15-40%)</b>	<b>Regelmatig (40-75%)</b>	<b>Vaak (75-100%)</b>
Leerlingen doen groepswerk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik gebruik leerstof uit een lesmethode.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik geef klassikaal les.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik maak gebruik van gastlessen (verzorgd door sprekers of organisaties).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik bespreek actuele kwesties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen werken aan projecten waarvoor ze buiten school informatie moeten verzamelen (bijv. interviews in buurt, kleinschalig onderzoek).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leerlingen bespreken zelf ingebrachte actuele kwesties.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Zelden (0-15%)</b>	<b>Soms (15-40%)</b>	<b>Regelmatig (40-75%)</b>	<b>Vaak (75-100%)</b>
Leerlingen zoeken en/of analyseren informatie uit verschillende (internet)bronnen (bijv. wiki's, online kranten).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c. Gebruikt u lesmateriaal als u aandacht besteedt aan burgerschapsonderwijs? Zo ja, wat voor materiaal?

*Meerdere antwoorden mogelijk.*

- Een specifieke, bestaande methode (bijv. voor levensbeschouwing)
- Lesmateriaal behorend bij projecten (bijv. ProDemos activiteiten)
- Lesmateriaal behorend bij vaste, niet vakgebonden curriculumonderdelen (bijv. schooltv)
- Zelf ontworpen materiaal
- Anders, namelijk:

- Ik gebruik geen lesmateriaal voor het burgerschapsonderwijs

d. Houdt u leerresultaten van leerlingen bij wat betreft burgerschapsvorming? Zo ja, waarop hebben die betrekking?

- Nee (*ga naar vraag 6*)
- Ja, namelijk (*ga hieronder verder*)

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>(Bijna) nooit</b>	<b>Af en toe</b>	<b>Vaak</b>
Kennis over burgerschapsaspecten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vaardigheden (bijvoorbeeld sociale vaardigheden, samenwerken, redzaamheid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Houdingen (bijvoorbeeld verantwoordelijkheidsgevoel, rekening houden met anderen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
'Zelf'aspecten (bijvoorbeeld zelfvertrouwen, zelfcontrole, zelfregulatie)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Betrokkenheid (bijvoorbeeld aandacht voor de omgeving, meedoen aan activiteiten buiten schooltijd)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e. Gebruikt u de resultaten om de lessen burgerschapsonderwijs aan te passen?

Nee (*ga naar vraag 6*)

Ja

f. Op welke manier past u de invulling van een les aan?

**Vraag 6. Tijdsbesteding**

Hoeveel tijd besteedt u gemiddeld per week aan burgerschapsvorming?

(al dan niet geïntegreerd in andere vakken)

uur      en       minuten

**Vraag 7. Concretiseren van burgerschapsonderwijs**

a. Scholen verschillen in de mate waarin zij burgerschapsonderwijs op schoolniveau concretiseren. Wat is op uw school het geval?

*Één antwoord mogelijk*

Op onze school ...

- ... concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze.
- ... zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs, maar geen uitgewerkte visie.
- ... is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd.
- ... is er een visiedocument burgerschapsonderwijs.

b. Wat is verder op uw school het geval?

*Kleur op elke regel één hokje in.*

Op onze school ...

... zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming.

<b>Ja</b>	<b>Nee</b>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

... is er een leerlijn burgerschap, waarin is vastgelegd wat in welk leerjaar aan de orde komt.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Op onze school ...	Ja	Nee
... hebben we leerdoelen geformuleerd voor burgerschapsonderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... evalueren we het burgerschapsonderwijs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Vraag 8. Inbedding en uitwerking van burgerschapsvorming

In hoeverre zijn elk van de volgende uitspraken van toepassing?

*Kleur op elke regel één hokje in.*

	Helemaal niet van toepassing	Niet van toepassing	Een beetje van toepassing	Van toepassing	Helemaal van toepassing
De invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt regelmatig besproken in teamvergaderingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb voor mijn lessen concrete leerdoelen voor burgerschapsvorming geformuleerd.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb goed inzicht in de opvattingen, houdingen en het gedrag van mijn leerlingen rond burgerschap.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik heb goed inzicht in de burgerschapsontwikkeling van mijn leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ik stel de invulling van burgerschapsvorming in mijn lessen op basis van de resultaten periodiek bij.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De burgerschapscompetenties ( <i>competenties om op een goede manier deel te kunnen nemen aan de samenleving</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Kleur op elke regel één hokje in.*

	Helemaal niet van toepassing	Niet van toepassing	Een beetje van toepassing	Van toepassing	Helemaal van toepassing
van leerlingen worden besproken in het team.					
Ik zet burgerschapsvorming bewust in om ongewenst gedrag en opvattingen ( <i>zoals pesten en racisme</i> ) van leerlingen te beïnvloeden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We vinden het op school moeilijk om invulling aan burgerschapsonderwijs te geven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alleen enkele leerkrachten hebben met burgerschapsonderwijs te maken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ons burgerschapsonderwijs moet verder ontwikkeld worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Vraag 9. Overeenstemming over burgerschapsvorming

In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken over uw school?

*Kleur op elke regel één hokje in.*

Op onze school...	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
.. heeft het bestuur inzicht in de invulling die we geven aan burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. weten we welke ideeën ouders hebben over burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. zijn ouders geïnformeerd over de visie van de school wat betreft burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. wordt over het belang van burgerschapsvorming (ongeveer) gelijk gedacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Kleur op elke regel één hokje in.*

	<b>Helemaal niet mee eens</b>	<b>Mee oneens</b>	<b>Neutraal</b>	<b>Mee eens</b>	<b>Helemaal mee eens</b>
Op onze school...					
.. is er sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen leerjaren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. weten we hoe leerlingen denken over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. weten we of zaken als radicalisering, waardenconflicten, discriminatie e.d. zich voordoen bij onze leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
.. hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Bijlage 6.3: Schoolleidervragenlijst

### Deel 1. Algemeen

- |   |  |   |  |  |   |
|---|--|---|--|--|---|
| 1. Wat is uw geslacht?  | <input type="checkbox"/><br>man          | <input type="checkbox"/><br>vrouw                               |  |  |   |
| 2. Wat is uw leeftijd?  | <input type="checkbox"/><br>20 – 29 jr.  | <input type="checkbox"/><br>30 – 39 jr.                         | <input type="checkbox"/><br>40 – 49 jr.                                  | <input type="checkbox"/><br>50 – 59 jr.          | <input type="checkbox"/><br>60 jr.<br>of<br>ouder |
| 3. Wat is uw functie?   | <input type="checkbox"/><br>Schoolleider | <input type="checkbox"/><br>Interim<br>schoolleider<br>(extern) | <input type="checkbox"/><br>Plaatsvervangend<br>schoolleider<br>(intern) | <input type="checkbox"/><br>Intern<br>begeleider | <input type="checkbox"/><br>anders                |
| Indien anders, welke functie bekleedt u?  |  |   |  |  |   |
| 4. Hoe lang werkt u als schoolleider in het basisonderwijs?<br>(dit schooljaar meegerekend) | <input type="checkbox"/><br>0-5 jaar     | <input type="checkbox"/><br>6-10 jaar                           | <input type="checkbox"/><br>11-15 jaar                                   | <input type="checkbox"/><br>16–20 jaar           | <input type="checkbox"/><br>meer dan 21 jaar      |
| 5. Hoe lang bent u werkzaam <u>op deze school</u> ?<br>(dit schooljaar meegerekend)         | <input type="checkbox"/><br>0-5 jaar     | <input type="checkbox"/><br>6-10 jaar                           | <input type="checkbox"/><br>11-15 jaar                                   | <input type="checkbox"/><br>16–20 jaar           | <input type="checkbox"/><br>meer dan 21 jaar      |

### Deel 2. Kenmerken van het burgerschapsonderwijs

5. Op welke manier wordt burgerschapsonderwijs/burgerschapsvorming op uw school aangeboden?

*Meerdere antwoorden mogelijk*

- Als apart vak/onderdeel van het curriculum
- In (niet vakgebonden) projecten
- Via buitenschoolse activiteiten
- Komt aan bod in vrijwel alle vakken
- Door de manier waarop we met elkaar omgaan en de algehele sfeer op school

6. Bij welke vakken komt burgerschapsvorming aan bod?

*Meerdere antwoorden mogelijk*

- Bij wereldoriëntatie
- Bij godsdienstonderwijs/lessen levensbeschouwing
- Bij begrijpend lezen
- Bij kunstvakken (drama, dans, muziek, beeldende vorming)
- Bij sport/bewegingsonderwijs
- Bij taal en/of rekenen

7. Is op uw school het volgende het geval? Op onze school... *indien niet van toepassing dan niet invullen*

- Is er een speciale coördinator voor burgerschapsonderwijs
- houden een of meer leerkrachten zich bezig met uitwerking van burgerschapsonderwijs
- heeft (een lid van) de schoolleiding tot taak burgerschapsonderwijs te coördineren/stimuleren

### **Doelen van burgerschapsonderwijs**

8. Hieronder staan enkele mogelijke onderwerpen die betrekking hebben op burgerschapsvorming. Zijn er op uw school doelen gesteld voor deze onderwerpen?

9. Zo ja, wat voor soort doelen?

<i>Kleur op elke regel één hokje in.</i>	<b>Nee, geen doelen</b>	<b>Ja, globale doelen</b>	<b>Ja, doelen per leerjaar/groep</b>	<b>Ja, doelen per leerling</b>
Bevorderen van een democratische houding	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Werken aan respect voor elkaar, naar anderen willen luisteren, dialoog aangaan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kritisch leren nadenken over de samenleving, wetten, handelen van autoriteiten e.d.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gevoel bijbrengen voor belangrijke waarden als eerlijkheid, rechtvaardigheid, gelijkheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bewust leren omgaan met de omgeving, het milieu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in afkomst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in levensbeschouwing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Leren omgaan met verschillen in eigenschappen (capaciteiten, talenten, karakters, beperkingen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren omgaan met verschillen in seksuele voorkeur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tegengaan van discriminatie en vooroordelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren oplossen van conflicten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren samenwerken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevorderen van zelfvertrouwen, vertrouwen in eigen kunnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren verantwoordelijkheid te nemen voor eigen handelen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevorderen van zelfcontrole, impulsbeheersing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevorderen van sociale zelfredzaamheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leren wat in welke situatie gepast/fatsoenlijk is, sociale regels kennen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bevorderen van zelfstandigheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Goede keuzes kunnen maken op het gebied van werk, geld, relaties enz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vraagstukken van verschillende kanten kunnen bekijken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deelnemen aan de maatschappij, door het nieuws te volgen, mee te doen aan activiteiten, enz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Willen en durven opkomen voor anderen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ontwikkelen van politieke en/of maatschappelijke betrokkenheid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invulling geven aan onze godsdienstige overtuiging: laten zien wat dat betekent voor samen leven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Op welke doelen uit deze lijst legt uw school het accent?

*Klik maximaal 5 antwoorden aan. (aangevinkte doelen zijn opnieuw gepresenteerd)*

11. Mist u iets in bovenstaande lijst? Zo ja, graag uw aanvulling

### Deel 3. Concretiseren van burgerschapsonderwijs

12. Scholen verschillen in de mate waarin zij burgerschapsonderwijs op schoolniveau concretiseren.

Wat is op uw school het geval?

*Één antwoord mogelijk*

Op onze school ...

- ... concretiseren leraren burgerschapsonderwijs ieder op eigen wijze.
- ... zijn er globale ideeën over de invulling van burgerschapsonderwijs, maar geen uitgewerkte visie.
- ... is hier een gedeelde visie op, maar die is niet gedocumenteerd.
- ... is er een visiedocument burgerschapsonderwijs.

13. Wat is verder op uw school het geval? *Kleur op elke regel één hokje in.*

Op onze school ...

**Ja**

**Nee**

... zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming.

... is er een leerlijn burgerschap, waarin is vastgelegd wat in welk leerjaar aan de orde komt.

... hebben we leerdoelen geformuleerd voor burgerschapsonderwijs.

... is vastgelegd hoe het aanbod/de leerlijn/de leerdoelen zich verhouden tot de kerndoelen op het gebied van burgerschap.

... evalueren we het burgerschapsonderwijs.

14. In hoeverre zijn elk van de volgende uitspraken van toepassing?

*Kleur op elke regel één hokje in.*

	<b>Helemaal niet van toepassing</b>	<b>Niet van toepassing</b>	<b>Een beetje van toepassing</b>	<b>Van toepassing</b>	<b>Helemaal van toepassing</b>
De invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt besproken in de medezeggenschapsraad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De school heeft een goed inzicht in de opvattingen, houdingen en gedrag van leerlingen rond burgerschap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De burgerschapsontwikkeling van leerlingen wordt systematisch gevolgd (leerlingvolgsysteem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt regelmatig besproken in teamvergaderingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
De invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt op basis van ervaringen en resultaten periodiek bijgesteld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We zetten burgerschapsvorming bewust in om ongewenst gedrag en opvattingen (zoals pesten en racisme) van leerlingen te beïnvloeden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken over uw school?

*Kleur op elke regel één hokje in.*

Op onze school...	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
We hebben de afgelopen jaren gericht gewerkt aan de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
We vinden het op school moeilijk om invulling aan burgerschapsonderwijs te geven	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alleen enkele leerkrachten hebben met burgerschapsonderwijs te maken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Burgerschapsonderwijs is op onze school een belangrijk onderwerp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ons burgerschapsonderwijs moet verder ontwikkeld worden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. In hoeverre bent u het eens met de volgende uitspraken over uw school? *Kleur op elke regel één hokje in.*

Op onze school...	Helemaal niet mee eens	Mee oneens	Neutraal	Mee eens	Helemaal mee eens
weten we wat het bestuur verwacht van burgerschapsvorming..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hebben school en bestuur dezelfde ideeën over burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
heeft het bestuur inzicht in de invulling die we geven aan burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weten we welke ideeën ouders hebben over burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zijn ouders geïnformeerd over de visie van de school wat betreft burgerschapsvorming.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
wordt over het belang van burgerschapsvorming (ongeveer) gelijk gedacht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
heeft de schoolleiding inzicht in hoe leerkrachten burgerschapsvorming invullen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
is er sprake van afstemming van burgerschapsonderwijs tussen leerjaren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weten we hoe leerlingen denken over (eventueel controversiële) burgerschapsthema's.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
weten we of zaken als radicalisering, waardenconflicten, discriminatie e.d. zich voordoen bij onze leerlingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
hebben we inzicht in verschillen die leerlingen ervaren tussen school en thuis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Bijlage 7.1: Resultaten post-hoc toetsen

Voor de vier verschillende schalen zijn er voor de categorische achtergrondkenmerken formatiegewicht en voorlopig schooladvies gemiddelden uitgerekend voor de verschillende groepen, die vervolgens met behulp van anova's getoetst zijn op significantie. Hieronder worden de post-hoc tests weergegeven, die de resultaten laten zien van de meervoudige paarsgewijze vergelijkingen van gemiddelden. De significante verschillen zijn dikgedrukt. Bij het achtergrondkenmerk voorlopig schooladvies zijn er geen verdere posthoc-testen gedaan voor de schaal vaardigheid met polytome items, aangezien de anova niet significant is.

Formatie- gewicht	DK		DV		PV		PA	
	Vershil	<i>p</i>	Vershil	<i>p</i>	Vershil	<i>p</i>	Vershil	<i>p</i>
<b>0,3 - 0</b>	<b>-0,194</b>	<0,000	<b>-0,160</b>	0,001	<b>-0,113</b>	0,046	<b>-0,109</b>	0,001
<b>1,2 - 0</b>	<b>-0,122</b>	0,003	<b>-0,139</b>	0,004	-0,057	0,444	0,017	0,828
<b>1,2 - 0,3</b>	0,073	0,333	0,021	0,937	0,056	0,668	<b>0,126</b>	0,007

DK = dichotome kennisschaal; DV = dichotome vaardigheidsschaal; PV = polytome vaardigheidsschaal;

PA = polytome attitudeschaal

Voorlopig Schooladvies	DK		DV		PA	
	Vershil	<i>p</i>	Vershil	<i>p</i>	Vershil	<i>p</i>
<b>BB/KB - PRO</b>	<b>0,129</b>	<0,000	<b>0,106</b>	0,023	0,024	0,951
<b>GT - PRO</b>	<b>0,220</b>	<0,000	<b>0,219</b>	<0,000	0,031	0,866
<b>GT/H - PRO</b>	<b>0,254</b>	<0,000	<b>0,288</b>	<0,000	0,031	0,911
<b>HAVO - PRO</b>	<b>0,305</b>	<0,000	<b>0,330</b>	<0,000	<b>0,080</b>	0,023
<b>H/V - PRO</b>	<b>0,392</b>	<0,000	<b>0,383</b>	<0,000	0,060	0,257
<b>VWO - PRO</b>	<b>0,457</b>	<0,000	<b>0,473</b>	<0,000	<b>0,126</b>	<0,000
<b>GT - BB/KB</b>	<b>0,091</b>	<0,000	<b>0,113</b>	<0,000	0,007	0,999
<b>GT/H - BB/KB</b>	<b>0,125</b>	<0,000	<b>0,182</b>	<0,000	0,007	0,999
<b>HAVO - BB/KB</b>	<b>0,175</b>	<0,000	<b>0,225</b>	<0,000	<b>0,056</b>	0,030
<b>H/V - BB/KB</b>	<b>0,263</b>	<0,000	<b>0,278</b>	<0,000	0,036	0,552
<b>VWO - BB/KB</b>	<b>0,327</b>	<0,000	<b>0,367</b>	<0,000	<b>0,101</b>	<0,000
<b>GT/H - GT</b>	0,034	0,775	0,069	0,217	0,000	1,000
<b>HAVO - GT</b>	<b>0,085</b>	0,001	<b>0,112</b>	<0,000	0,049	0,111
<b>H/V - GT</b>	<b>0,172</b>	<0,000	<b>0,165</b>	<0,000	0,029	0,790
<b>VWO - GT</b>	<b>0,237</b>	<0,000	<b>0,254</b>	<0,000	<b>0,095</b>	<0,000
<b>HAVO - GT/H</b>	0,050	0,362	0,043	0,787	0,049	0,276
<b>H/V - GT/H</b>	<b>0,138</b>	<0,000	0,096	0,051	0,029	0,882
<b>VWO - GT/H</b>	<b>0,203</b>	<0,000	<b>0,185</b>	<0,000	<b>0,094</b>	0,001
<b>H/V - HAVO</b>	<b>0,087</b>	0,004	0,053	0,534	-0,020	0,968
<b>VWO - HAVO</b>	<b>0,152</b>	<0,000	<b>0,142</b>	<0,000	0,046	0,282
<b>VWO - H/V</b>	0,065	0,126	0,089	0,061	0,065	0,058

PRO = PRO, PRO/BBL, BBL; BB/KB = BBL/KBL, KBL, KBL/GTL; GT = GTL; GT/H = GTL/HAVO, H/V = HAVO/VWO

## Bijlage 7.2

Items uit peiling 2009 met negatieve discriminatieparameter

OPLM-nummer	Label
293	00129_DK
298	41267ADK
300	41267CDK
302	00085_DK
343	00071_DK
361	44036_DK
383	00135_DK
386	00155_DK

## Bijlage 7.3

		Aantal leerlingen		Percentage per jaar (incl. ontbrekende waarden)		Percentage per jaar (excl. ontbrekende waarden)	
		2009	2020	2009	2020	2009	2020
Totaal		940	2294				
Leertijd (2d)	Regulier/Voorlijk	735	1892	78	82	82	87
	Vertraagd	160	289	17	13	18	13
	onbekend	45	113	5	5		
Leertijd (3d)	Regulier	30	278	3	12	3	13
	Vertraagd	705	1614	75	70	79	74
	Voorlijk	160	289	17	13	18	13
	onbekend	45	113	5	5		
Geslacht	Man	428	1058	46	46	48	48
	Vrouw	473	1151	50	50	52	52
	Onbekend/anders	39	85	4	4		
Verstedelijking	Zeer sterk	122	395	13	17	13	18
	Sterk	118	493	13	21	13	22
	Matig	182	436	19	19	19	19
	Weinig	295	606	31	26	31	27
	Niet	223	307	24	13	24	14
	onbekend	0	57	0	2		
Regio	Noord	122	238	13	10	13	11
	Oost	271	416	29	18	29	19
	Midden	264	1084	28	47	28	48
	Zuid	283	499	30	22	30	22
	onbekend	0	57	0	2	48	48

Bijlage 8.2

Tabel 8.2.4: Model met Type BS school en algemene leerling- en schoolkenmerken voor Kennis en Vaardigheid dichotoom

Uitkomstmaat	Kennis			Vaardigheid dichotoom		
	B	SE	Cohen's $f^2$	B	SE	Cohen's $f^2$
<b>Fixed Part</b>						
Intercept	-0.525	0.593		-0.666	0.602	
Type BS school	0.042	0.064		0.095	0.066	
LL-gewicht (ref. geen gewicht)						
0.3-gewicht	-0.265	0.126	**	-0.087	0.123	
1.2-gewicht	-0.057	0.138		-0.046	0.121	
LL Voorlopig advies	0.229	0.012	**	0.210	0.011	**
LL Leeftijd (in jaren)	-0.013	0.041		-0.013	0.041	
LL Jongen	-0.093	0.039	**	-0.276	0.038	**
LL Migratieachtergrond	-0.086	0.057		-0.116	0.058	**
Schoolweging	-0.007	0.011		0.003	0.011	
Percentage LLn niet-NL achtergrond	0.000	0.003		-0.001	0.003	
Vestigingsgrootte	0.000	0.000		0.000	0.000	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						
Weinig sted	0.011	0.086		0.078	0.089	
Sterk sted	0.079	0.087		0.077	0.090	
Regio (ref. midden):						
Noord	0.052	0.099		0.106	0.102	
Oost	-0.002	0.083		0.053	0.085	
Zuid	0.000	0.077		-0.018	0.080	
Denominatie (ref. openbaar):						
Protestants-christelijk	0.050	0.079		0.018	0.081	
Rooms-katholiek	0.009	0.077		0.038	0.080	
Overig bijzonder	-0.147	0.101		-0.074	0.105	
<b>Random Part</b>						
Schoolniveau var.	0.031	0.010	**	0.035	0.010	**
LLniveau var.	0.775	0.024	**	0.788	0.024	**
Tot. res. variantie	0.805			0.824		
ICC klas	0.038			0.043		
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.194			0.176		
Aantal scholen	94			94		
Aantal LL	2237			2237		



Tabel 8.2.5: Model met Type BS school en algemene leerling- en schoolkenmerken voor Vaardigheid polytoom en Attitude

Uitkomstmaat	Vaardigheid polytoom				Attitude			
	B	SE	Cohen's $f^2$		B	SE	Cohen's $f^2$	
Fixed Part								
Intercept	0.977	0.624			0.604	0.620		
Type BS school	0.225	0.062	**	0.010	0.252	0.062	**	0.014
LL-gewicht (ref. geen gewicht)			**	0.002			**	0.002
0.3-gewicht	-0.182	0.123			-0.268	0.114	**	
1.2-gewicht	-0.259	0.126	**		0.029	0.155		
LL Voorlopig advies	0.027	0.012	**	0.000	0.064	0.012	**	0.015
LL Leeftijd (in jaren)	-0.021	0.044			-0.018	0.044		
LL Jongen	-0.166	0.041	**	0.007	-0.382	0.040	**	0.035
LL Migratieachtergrond	0.081	0.062			0.096	0.061		
Schoolweging	-0.033	0.011	**	0.007	-0.032	0.011	**	0.007
Percentage LLn niet-NL achtergrond	0.007	0.003	**	0.005	0.006	0.003	**	0.003
Vestigingsgrootte	-0.001	0.000			0.000	0.000		
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):			*				**	0.012
Weinig sted	0.138	0.086			0.153	0.086	*	
Sterk sted	0.206	0.086	**		0.314	0.086	**	
Regio (ref. midden):								
Noord	-0.038	0.100			0.071	0.099		
Oost	-0.006	0.080			0.016	0.081		
Zuid	-0.093	0.076			0.092	0.076		
Denominatie (ref. openbaar):			**	0.008				
Protestants-christelijk	0.063	0.078			0.104	0.078		
Rooms-katholiek	0.112	0.076			0.117	0.076		
Overig bijzonder	-0.176	0.100	*		-0.112	0.100		
Random Part								
Schoolniveau var.	0.025	0.009	**		0.027	0.009	**	
LLniveau var.	0.927	0.028	**		0.870	0.026	**	
Tot. res. variantie	0.952				0.897			
ICC klas	0.026				0.031			
Verklaarde var. t.o.v. Model 0 (Cohen's $f^2$ )	0.045				0.101			
Aantal scholen	94				94			
Aantal LL	2237				2237			

### Bijlage 8.3

We verwonderen ons over de lage intra klasse correlatie (ICC) op het gebied van de uitkomstmaat Kennis (DK), en Vaardigheid Dichotoom (DV; toepassen van kennis). Voor beide maten was er 5% variantie is op klasniveau. Dit is te zien in het lege model in Tabel 8.3.1 (M0). Hoewel bekend is dat de verdeling van de variantie op leerling- en klas/schoolniveau voor burgerschapsuitkomsten afwijkt van de variantieverdeling van leerprestatie maten voor bijvoorbeeld taal en rekenen, en het aandeel variantie op klas/schoolniveau daar doorgaans groter is, is het percentage op klasniveau nu lager dan verwacht.

Eerder onderzoek naar burgerschapskennis in het basisonderwijs vond variantie van 11% (ten Dam et al., 2010; Dijkstra et al., 2015) en in voortgezet onderwijs tot 30% (Coopmans et al., 2020) of meer (ICCS). Longitudinaal onderzoek van Geboers et al (2015) vond 6%.

Voor Vaardigheid Polytoom (PV - self-efficacy) en Attitudes (PA) liggen deze wel regelmatig rond de 5% variantie op klasniveau (Coopmans et al., 2020) tot soms 11% (Dijkstra et al., 2015).

Om de robuustheid van de resultaten maximaal te borgen, volgden we drie lijnen: a) herhaalde checks op de kwaliteit van de data (zoals inlees- of koppelingsfouten) en b) aandacht voor suboptimale methodologische keuzes in de constructie van variabelen of toepassing van methoden en modellen. Als a) en b) geen aanknopingspunten bieden voor de relatie lage variatie op klasniveau, kunnen we ervan uit gaan dat de onderzoeksresultaten een adequate representatie van de werkelijkheid zijn. De focus verschuift dan naar c) de inhoudelijke verklaring van de lagere variantie dan werd verwacht. Daarbij zijn globaal genomen twee routes van belang: de operationalisering van burgerschapskennis sluit onvoldoende aan op in werkelijkheid bestaande kennisverschillen (die dan blijkbaar op andere punten zitten dan onderzocht), en: de uitkomstverschillen tussen scholen in kennis zijn in deze steekproef kleiner dan uit andere studies is gebleken. Beide routes zijn in de rapportage verder uitgewerkt.

Als onderdeel van de lijn en a) en b) hebben we een vijftal stappen ondernomen om deze uitkomsten op Kennis te verklaren:

Stap 1. Kan sprake zijn van tekortkomingen in de constructie van de analysebestanden?

- We controleerden de koppeling en nummering van de leerling, leerkracht en schooldata.
- We controleerden, steekproefsgewijs, het inlezen van de vragenlijstboekjes en toewijzing van leerling en schoolIDs.

Deze controles brachten geen noemenswaardige tekortkomingen aan het licht.

Stap 2. Kan sprake zijn van een effect van het werken met een onvolledig design in de meting van burgerschapscompetenties, of zijn er aanwijzingen voor items die zich afwijkend gedragen?

- We controleerden per boekje wat de ICC klas was, met de ongewogen scores. De hoogste waarde voor kennis was hier 0.067, is 6.7% variantie op klasniveau. Enkele boekjes hadden hier zelfs een ICC van 0.01 of 0.00.

- Voor de boekjes met extreem weinig variantie op klasniveau controleerden we de inhoud. Zaten hier bijv. alleen moeilijke items in uit een bepaalde bron? Dit was niet het geval, de boekjes hadden spreiding op moeilijkheid van items en spreiding naar herkomstbron.

Stap 3. Kan sprake zijn van een onverwacht effect in de modellering op klas- dan wel schoolniveau? Deze vraag heeft als achtergrond dat de aantal klassen per school verschillend zijn (meer dan de helft heeft maar één klas), en denkbaar is dat beide niveaus bijdragen aan de binding van variantie.

- We namen het Schoolniveau als niveau 2 mee in de MLA (in plaats van klasniveau). De uitkomsten lagen hier iets lager dan op het klasniveau, zo'n 4% procent variantie op schoolniveau. Dit is op zich geen onverwacht resultaat, de variabiliteit tussen klassen van dezelfde school is waarschijnlijk onderdrukt.

Stap 4. Als sprake zou zijn van problemen als gevolg van de modelleringen, is denkbaar dat ook op andere variabelen niet verwachte uitkomsten laten zien.

- We draaiden de analyses op andere afhankelijke variabelen, met naar verwachting meer invloed van het klasniveau. Voor meerdere variabelen levert dat een hogere ICC op, zoals we zouden mogen verwachten.
  - o Ruimte voor discussie in de klas: 15%
  - o Relatie Leerkracht/Leerling: 19%
  - o Relatie leerling onderling: 8%
  - o Voorlopig schooladvies: 11,5%

Stap 5. Kan sprake zijn van effecten van de samenstelling van de leerlingenpopulaties op scholen? We keken naar verschillen in ICC klas voor scholen met een lage schoolweging (laagste 10 en 20%) en voor scholen met een hoge schoolweging (hoogste 10 en 20%). Hier verwachten we een compenserend effect voor scholen met hoge schoolweging (of althans dat sommige scholen veel aan burgerschap zouden doen, en anderen juist minder), en hierdoor meer variantie zou zijn bij scholen met hoge schoolgewichten. Dit bleek niet het geval.

De voorzichtige conclusie zou zijn dat het percentage variantie op (school)klasniveau laag is op burgerschapsuitkomsten. In de toekomst zouden vragen over de thuisomgeving, aan ouders, wellicht een aanvulling kunnen zijn in burgerschapspeilingen.

## Bijlage 9.1

### **Protocol uitvoering en afsluiting onderzoek door inspecteur**

#### *Peilonderzoek door inspecteurs*

Inspecteurs primair onderwijs van de Inspectie van het Onderwijs zijn betrokken bij de uitvoering van het verdiepende onderdeel van het peilingsonderzoek burgerschap, dat wordt uitgevoerd door een consortium onder leiding van de Universiteit van Amsterdam in opdracht van de onderwijsinspectie. Het betreft een module die op een moment na het hoofdonderzoek op de school wordt uitgevoerd.

#### *Inspecteurs als onderzoeker*

Door inspectie en consortium is afgesproken dat de betrokkenheid van inspecteurs wordt ingevuld in de hoedanigheid als onderzoeker, en de betrokken inspecteurs níet als inspecteur zullen optreden of met instellingstoezicht verbonden activiteiten zullen ondernemen.

#### *Belang*

Dit is van belang voor de kwaliteit van de gegevensverzameling, zodanig dat het gebruikelijke optreden van inspecteurs in de rol van beoordelaar, en het effect dat daarvan uitgaat op de situatie die in kaart moet worden gebracht, wordt geminimaliseerd. Dergelijke effecten kunnen optreden aan de kant van scholen en bij inspecteurs.

Bij het laatste gaat het om (onbedoeld) optreden van de inspecteur in de gebruikelijke rol als expert-evaluator, waarin een inspecteur situaties op basis van eigen afwegingen observeert, waarnemingen analyseert en daaraan vervolgens een eigen oordeel verbindt. In deze op beoordeling gerichte situatie zijn waarnemingen en waarderings beperkt gestandaardiseerd en komen op basis van *tacit knowledge* tot stand. Daarbij is bovendien sprake van een ongelijke relatie tussen inspecteur en school, waarin waarschijnlijk is dat scholen zich zo zullen gedragen dat de kans op negatieve waarnemingen (en oordelen op basis daarvan) wordt geminimaliseerd. Dat betekent dat de aanwezigheid van een inspecteur in de rol als beoordelaar, de te beoordelen situatie tegelijk in meer of mindere mate beïnvloeden zal. Hoewel dit ook voor de validiteit van oordelen van inspecteurs een punt is dat aandacht vraagt, is dat in de rol van onderzoeker ronduit problematisch. Die rol wijkt op meerdere punten af van die van een beoordelaar, onder meer in de expliciete gerichtheid op het tegengaan van beïnvloeding van de waarneming door de methode van waarneming, en in het ontbreken van een afhankelijkheidsrelatie tussen school en onderzoeker. Naast het optreden van dergelijke mechanismen moet verder rekening worden gehouden met het effect van onbedoeld gedrag waarbij, ook als inspecteurs daarop alert zijn, waarnemingen en evaluaties beïnvloed worden door het handelingsrepertoire van inspecteurs als professionele beoordelaars, dat deels onbewust en geautomatiseerd is.

Dat geldt ook voor scholen, waarvoor onduidelijk is in hoeverre deze onderscheid (kunnen) maken tussen inspecteurs die optreden als neutraal observator (onderzoeker) dan wel als evaluerende representant van de overheid. Anekdotisch bewijs uit recente peilingsonderzoek waar eveneens van inzet van inspecteurs als onderzoeker sprake was, suggereert dat het optreden van dergelijke effecten niet denkbeeldig is.

### *Betrouwbaarheid gegevens*

Naarmate het voorgaande meer het geval is, neemt de onbetrouwbaarheid van de waarnemingen toe en de bruikbaarheid van de resultaten af. Een specifiek probleem is daarbij dat slechts ten dele kan worden vastgesteld in hoeverre zo'n vertekening optreedt, en in op dergelijke waarnemingen gebaseerde onderzoeksresultaten altijd van een zekere, maar onbekende onbetrouwbaarheid sprake is. De remedie tegen het optreden van deze vertekening bestaat uit een zo zuiver mogelijke inrichting van de rol van inspecteurs als onderzoekers. Op die manier kan de best mogelijke (en enig mogelijke) waarborg tegen het optreden van dergelijke effecten worden ingebouwd.

Een en ander onderstreept nog eens de aanleiding voor de tussen inspectie en consortium gemaakte afspraak over de uitsluitende inzet van inspecteurs als onderzoeker, en van het belang van adequate realisering daarvan.

### *Uitwerking*

In aanvulling op de gestandaardiseerde gespreksleidraad en werkinstructies voor inspecteurs in het pakket materialen voor uitvoering van het onderzoek, geeft onderstaand protocol daaraan nog een verdere invulling. Het protocol heeft betrekking op de gewenste handelwijze en uitingen van inspecteurs in de rol als onderzoeker bij de uitvoering van het onderzoek.

### ***Protocol voor uitvoering van verdiepende module Peilonderzoek Burgerschap door inspecteurs***

#### Algemene richtlijnen

- Er is geen sprake van beoordeling van situaties, maar van observatie en registratie. Alle vormen van waardering van situaties blijven achterwege.
- Er is geen relatie met standaarden uit onderzoekskaders van de inspectie. Het is van belang alert te zijn op onbedoelde koppeling tussen deze standaarden en de observaties in het kader van het onderzoek, bijvoorbeeld in de vorm van accent op gebruikelijke documenten, toepassing van reguliere procedures of kaders voor afweging.  
NB: om deze reden behoort ook gecombineerde uitvoering van activiteiten voor toezicht en onderzoek in één schoolbezoek niet tot mogelijkheden.
- Het is nodig de richtlijnen voor uitvoering van het onderzoek, vanwege het belang van een gestandaardiseerde werkwijze, nauwgezet te volgen. Dit betreft de toepassing van gespreksleidraden, het (gedetailleerd) invullen van observatieformulieren en verzamelstaten en het volgen van standaardteksten voor introductie, uitvoering en afsluiting van het onderzoek.
- Heeft verdient aanbeveling bij de toewijzing van inspecteurs aan scholen te voorkomen dat onderzoeken worden uitgevoerd door de contactinspecteur van de betreffende school.

#### Introductie

- Benadruk dat geen sprake is van (instellings-)toezicht, dat geen oordelen gegeven zullen worden (ook niet op een later moment) en geef aan dat de te registreren gegevens ter beschikking worden gesteld aan externe onderzoekers die analyses en rapportage verzorgen (en in het geheel niet aan de onderwijsinspectie).

- Vermijd inspectie-specifieke terminologie (denk aan begrippen zoals ‘oordelen’, ‘standaarden’, ‘toezicht’, ‘verificatie’, ‘wettelijke eisen’, etc.).

#### Uitvoering

- Om tot een zoveel mogelijk gestandaardiseerde uitvoering van het onderzoek te komen is het belangrijk dat de gespreksleidraden en werkinstructies nauwkeurig worden gevolgd. Wijk daarvan niet af en ga niet improviseren of naar eigen inzicht te werk.
- Vorm je geen oordelen over de kwaliteit van het onderwijs vanuit het perspectief van instellingstoezicht. Dat geldt zowel voor burgerschap, als voor de andere aspecten van kwaliteit. Deel je indrukken niet met de contactinspecteur. De uitvoering van het verdiepende onderdeel door inspecteurs is geen instellingstoezicht en de gegevens die dat oplevert worden niet voor toezichtdoelen gebruikt (ook niet na afloop van het onderzoek).

#### Afronding

- Geef bij de afronding van het onderzoek géén globaal of samengevat beeld en geef ook geen oordeel. Doe geen evaluerende of waarderende uitspraken.
- Overweeg om af te zien van een afsluitend gesprek, of hou dit kort en hou de groep die daarbij betrokken wordt klein.
- Richt een eventuele afsluiting – mocht dat uit relationeel oogpunt toch wenselijk zijn – op het proces (maar niet op de inhoud).

NIET - doe geen enkele waarderende uitspraak (bijv. “de school geeft actief invulling aan...”, “een sterk punt is...”, “het is nodig meer aandacht te geven aan...”, “leerlingen geven aan dat ze worden gepest...” ). Doe ook geen uitspraken over punten die verbetering vragen, over risico’s die je ziet, enz.

WEL – bedank voor de medewerking en het soepele verloop; vraag wat school van het onderzoek vond; vraag of er zaken zijn die school nog benadrukken wil (dus: beperk de inhoudelijke aspecten uitsluitend tot eventueel aanvullend OPHALEN van informatie; beperk de eigen inbreng tot uitspraken over het proces van onderzoek, doe geen uitspraken over de inhoud).

#### Ernstige risico’s

- Op deze werkwijze wordt een uitzondering gemaakt als er aanwijzingen zijn dat leerlingen ernstige risico’s lopen. Een voorbeeld daarvan is aantasting van de seksuele integriteit van leerlingen, geweld tegen leerlingen of ander gedrag dat een directe, urgente bedreiging vormt voor de mentale of fysieke veiligheid van leerlingen.
- Risico’s die geen directe, urgente bedreiging vormen voor de mentale en fysieke veiligheid van leerlingen en risico’s rond aspecten van de kwaliteit van het onderwijs, de organisatie van de school, het functioneren van personeel, de aanwezigheid van discriminatie, etc horen hier niet bij.
- Als ernstige risico’s voor leerlingen worden aangetroffen die niet om onmiddellijke actie vragen, en waarbij vertrouwen kan worden gesteld in het handelend vermogen van schoolleiding of bestuur: stel schoolleiding en bestuur op de hoogte, vraag deze te handelen, en maak een

afpraak over de terugkoppeling van de acties door de school aan de inspectie (betrek hierbij de contactinspecteur, bepaald samen de werkwijze en maak een signaal aan).

- Als de bedoelde ernstige risico's voor leerlingen directe actie vragen: neem contact op met je afdelingshoofd en de contactinspecteur en bepaal een aanpak.

Als hiervan sprake is: breek zo nodig het onderzoek af, informeer de schoolleiding hierover en geef prioriteit aan afhandeling van het risico.