



## UvA-DARE (Digital Academic Repository)

### Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument

ten Dam, G.; Geijssel, F.; Reumerman, R.; Ledoux, G.

**Publication date**

2010

**Document Version**

Final published version

**Published in**

Pedagogische Studiën

[Link to publication](#)

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

ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87(5), 313-333.

**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.

# **Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument**

Geert ten Dam<sup>1</sup>, Femke Geijsel<sup>1</sup>, Rene Reumerman<sup>1</sup> en Guuske Ledoux<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen

<sup>2</sup>Kohnstamm Instituut

Universiteit van Amsterdam

*In Pedagogische Studien* (in druk)

© 2010

# Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument

## Samenvatting

In dit artikel wordt de ontwikkeling van een meetinstrument voor burgerschapscompetenties van jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar beschreven. Burgerschapscompetenties zijn gedefinieerd als het vermogen tot adequaat handelen in sociale situaties die zich voordoen in het dagelijkse leven. Uit de literatuur zijn vier sociale taken afgeleid die exemplarisch zijn voor de burgerschapspraktijken van jongeren: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. Per sociale taak is gedefinieerd wat het adequaat kunnen vervullen van die taak veronderstelt aan kennis, attitude, vaardigheid en reflectie. Het verrichte onderzoek laat een betrouwbaar en valide meetinstrument zien voor het meten van aldus gedefinieerde burgerschapscompetenties.

## 1. Inleiding

In de afgelopen jaren is in vrijwel alle Europese landen burgerschap in het onderwijs geïntroduceerd (Eurydice, 2005), evenals in de VS (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001), Canada (Osborne, 2001) en Australië (Print & Gray, 2000). Nederlandse scholen zijn vanaf 2006 wettelijk verplicht een aanbod op burgerschap te verzorgen. Ze zijn daarbij vrij een eigen invulling aan burgerschap te geven en een eigen aanpak te ontwikkelen.

Ondanks de toenemende aandacht voor burgerschapsvorming in het onderwijs zijn instrumenten waarmee effecten op leerlingen kunnen worden vastgesteld, nauwelijks voorhanden. Dit is zowel vanuit maatschappelijk als wetenschappelijk oogpunt een gemis. Er ontbreekt niet alleen inzicht in datgene wat jongeren aan burgerschap leren op school, maar ook in eventuele verschillen tussen leerlingen en tussen scholen.

Veruit de meeste instrumenten die relevant zijn voor het brede begrip burgerschap richten zich op deelaspecten ervan. Zo zijn er meetinstrumenten gericht op kritisch denken, morele oordeelsvorming, sociale vaardigheden en betrokkenheid bij anderen (zie Ten Dam & Volman, 2007 voor een overzicht). Onder de noemer 'burgerschap' zijn in het kader van de internationale IEA Civic study van Torney-Purta (2002; Torney-Purta e.a., 2001) en het Engelse longitudinale NFER-onderzoek (Cleaver, Ireland, Kerr, & Lopes, 2005; Ireland e.a., 2006; Kerr e.a., 2007) vragenlijsten ontwikkeld. Deze richten zich voornamelijk op de kennis en cognitieve vaardigheden van leerlingen op het terrein van burgerschap, nodig voor politiek engagement, en op hun democratische attitude. Het accent in deze projecten ligt op de politieke en staatsrechtelijke aspecten van burgerschap en niet op het *sociale* domein. Ook geven geen van beide onderzoeken inzicht in het *vermogen* van jongeren *om te handelen* in voor hen betekenisvolle sociale situaties. De vragenlijsten zijn daarmee maar in beperkte mate geschikt voor het doen van evaluatieve uitspraken over de burgerschapscompetenties van jongeren in bredere zin.

In dit artikel beschrijven we onderzoek dat tot doel heeft de ontwikkeling van een breder meetinstrument voor burgerschapscompetenties van jongeren in de leeftijd van elf tot zestien jaar. In de hiernavolgende paragraaf gaan we eerst in op de discussie over burgerschapsvorming en onderwijs. We trekken daaruit conclusies ten aanzien van het

meten van burgerschap en specificeren onze onderzoeksdoelstelling. Vervolgens presenteren we de ontwikkeling van het meetinstrument.

## **2. Burgerschapsvorming en onderwijs**

### *Het begrip burgerschap*

In de literatuur over burgerschap komen we de laatste jaren in toenemende mate het begrip ‘civil society’ tegen (bijv. Oser & Veugelers, 2008). Dit maatschappelijk domein wordt doorgaans gepositioneerd tegenover de staat én tegenover de markteconomie, en verwijst naar de sociale verbanden tussen burgers waarin waarden en culturele betekenissen worden uitgewisseld en geïnstitutionaliseerd (Alexander, 2006). Het thema van de ‘civil society’ is voor een definiëring van burgerschap van belang, omdat het daarin zowel gaat over sociale cohesie en het samenleven van burgers als over de persoonlijke ontwikkeling van individuen en hun waarden en normen. De implicatie voor het begrip burgerschap is dat er niet alleen aandacht moet zijn voor het politieke domein, maar vooral ook voor het sociale en individuele domein.

De domeinen van burgerschap krijgen in iedere samenleving op een specifieke manier vorm. Veel auteurs accentueren in hun betogen over burgerschap het democratische en pluriforme karakter van de samenleving (zie bijv. Kerr, 1999; Glass, 2000; Holmes, 2001; Naval, Print, & Veldhuis, 2002; Print & Coleman, 2002; Haste, 2004; Torney-Purta, 2004). Democratie wordt daarbij ingevuld als ‘a mode of associated living’ (Dewey, 1966), waarin het zich kunnen bewegen in heterogene contexten (zoals werk, thuis, de straat, de sportclub) een plaats heeft.

In het bijzonder ten aanzien van de vraag in hoeverre de normen die bij een democratische leefwijze in het geding zijn door burgers overgenomen dienen te worden, lopen de verschillende visies op burgerschap uiteen. Westheimer en Kahn (2004) onderscheiden de ‘personally, responsible citizen’, de ‘participatory citizen’, en de ‘social-justice citizen’. Op basis van hun onderzoek naar doelen van burgerschapsvorming komen Leenders en Veugelers (2006) tot een ‘aanpassingsgericht burgerschap’, een ‘individualistisch burgerschap’ en een ‘kritisch-democratisch burgerschap’. In beide studies wordt gepleit voor een invulling van burgerschap die verder reikt dan ‘aardig zijn’, ‘rekening houden met’, ‘anderen helpen’, ‘zorg voor elkaar hebben’, enzovoorts. Een democratische en pluriforme samenleving vraagt vooral ook om burgers die een eigen, kritische, bijdrage kunnen leveren (Wardekker, 2001). ‘Goed burgerschap’ impliceert volgens Westheimer (2008) dan ook in staat zijn om verschillende perspectieven kritisch te beoordelen, veranderingsstrategieën te verkennen, na te denken over vraagstukken van rechtvaardigheid, (on)gelijkheid en democratisch engagement. Maar óók op sociaal geaccepteerde en verantwoordelijke wijze kunnen functioneren in een gemeenschap hoort volgens hem bij ‘goed burgerschap’.

### *Burgerschapscompetenties van jongeren*

In het project Definition and Selection of Competencies van de OESO (Rychen & Saganik, 2003) wordt een onderscheid gemaakt tussen enerzijds het vermogen om als burger te kunnen handelen en anderzijds het handelen zelf. Deze vijfjarige OESO-studie beoogt een theoretisch fundament te leggen voor het meten van de competenties die burgers in een democratische, Europese samenleving nodig hebben voor ‘a successful life and a well-functioning society’. Het begrip ‘competentie’ verwijst daarbij naar het

vermogen van mensen om adequaat te handelen in uiteenlopende contexten. De onderliggende, interne structuur van een competentie wordt vervolgens gedefinieerd in termen van de componenten ‘kennis’, ‘attitude’, en ‘vaardigheid’ (vgl. Verschaffel, De Corte, & Elen, 2006). In de literatuur vinden we geen empirische aanwijzingen voor het relatieve belang van de onderscheiden componenten voor iemands competentie. Wel wordt in betogen over burgerschap en morele vorming veelal het specifieke belang van attitudes benadrukt (bijv. Higgins-D’Alessandro, 2008; Power & Power, 2008).

Schuitema, Ten Dam en Veugelers (2008) geven in een reviewstudie naar burgerschapseducatie een overzicht van het type kennis, attitude en vaardigheden waarover burgers in onze samenleving zouden moeten beschikken. Met betrekking tot de kenniscomponent gaat het om inzicht in het functioneren van een democratische samenleving (bijv. Kerr, 1999; Hicks, 2001): kennis over regering, grondwet en burgerrechten. Voorbeelden van vaardigheden zijn van perspectief kunnen wisselen en communicatieve vaardigheden (bijv. Battistoni, 1997; Beane 2002). Belangrijke attitudes zijn respect, tolerantie, verantwoordelijkheid, betrokkenheid bij de samenleving, en het waarderen van verschillen tussen mensen (bijv. Grant; 1996; Cogan & Morris, 2001).

Vanwege het belang van het leveren van een kritische bijdrage aan de samenleving is bovendien aandacht nodig voor ‘reflectie’ als component van hedendaags burgerschap (Ten Dam & Volman, 2007). Rychen en Salganik (2003) veronderstellen zelfs dat het reflectievermogen bepalend is voor het niveau van iemands competentie.

Met het bovenstaande hebben we structuur van het begrip competentie gespecificeerd (onderscheid in componenten). Daarnaast is specificatie van de inhoud nodig. Richtinggevend hierbij achten we het onderscheid dat Lawy en Biesta (2006) maken tussen twee verschillende, deels conflicterende visies op burgerschap: burgerschap-als-uitkomst en burgerschap-als-praktijk. In de eerste visie wordt burgerschap gezien als een status die individuele jongeren bereiken nadat ze een bepaald ontwikkelingstraject hebben doorlopen. Centraal staat de vraag wat de bagage is die jongeren moeten verwerven, bijvoorbeeld in een ‘burgerschapscurriculum’ op school, om later als volwassen burger aan de samenleving te kunnen deelnemen. Staatsburgerschap, de klassieke formeel-juridische invulling van burgerschap sluit aan bij deze visie. We zien elementen hiervan terug in het genoemde IEA-onderzoek en de NFER-studie.

‘Burgerschap-als-praktijk’ blijft bij het heden. Ook jongeren nemen deel aan het maatschappelijke leven, en zijn dus feitelijk al burger. Jongeren leren om burger te zijn door te participeren in allerlei sociale en culturele praktijken die hun alledaagse leven uitmaken (gezin, vrije tijd, werk, school) en waarin ze omgaan met anderen (Lawy & Biesta, 2006). Door te handelen in reële situaties, of dat nu is in inspraak- en overlegsituaties, in curriculum-gerelateerde onderwijssituaties of op het schoolplein, leren jongeren de wereld om zich heen kennen en interpreteren.

### *Meetinstrument voor burgerschapscompetenties*

Voor het ontwikkelen van een meetinstrument voor burgerschapscompetenties van jongeren moet ons inziens hun alledaagse leefwereld het aangrijpingspunt zijn. Het gaat om de competenties die jongeren nodig hebben om ‘nu’ te kunnen handelen als burger en zo ervaringen op te doen waarop ze kunnen reflecteren, niet zozeer om wat nodig is voor toekomstig burgerschap. Mede op basis van een uitgebreide internationale literatuurstudie naar ‘onderwijs en burgerschap’ (Ten Dam & Volman, 2007)<sup>1</sup> hebben we een overzicht

---

<sup>1</sup> Daarbij is gebruik gemaakt van de volgende trefwoorden (incl. synoniemen en nauw verwante termen): *citizenship education, moral education, character education, values education, democratic education,*

gemaakt van de verschillende domeinen van ‘burgerschap’ in een democratische, pluriforme samenleving. Het politieke, sociale en individuele domein hebben we vertaald in vier sociale taken die jongeren als burgers in onze samenleving moet kunnen vervullen: ‘democratisch handelen’, ‘maatschappelijk verantwoordelijk handelen’, ‘omgaan met conflicten’ en ‘omgaan met verschillen’. Centraal staat dan vervolgens de vraag welke competenties jongeren nodig hebben voor het adequaat vervullen van deze sociale taken.

Vanuit het perspectief dat ‘goed burgerschap’ zowel betrekking heeft op het op sociaal geaccepteerde wijze kunnen functioneren in de samenleving *als* op het vermogen om een kritisch bijdrage te leveren, hebben we voor elk van de vier sociale taken gedefinieerd wat de competentie is die jongeren nodig hebben om adequaat als burger te kunnen handelen in termen van de componenten kennis, vaardigheid, attitude en reflectie. Daarbij is de volgende werkwijze gehanteerd. Als uitgangspunt fungeerde het conceptuele schema van Ten Dam, Volman, Westerbeek, Wolfram en Ledoux (2003). Dit bevat de kennis, attitudes, vaardigheden en reflecties die in de literatuur worden onderscheiden als onderdeel van het (ruimere) concept sociale competentie. ‘Burgerschap’ betreft de interpersoonlijke en maatschappelijke dimensie uit dit schema (en niet de intrapersoonlijke dimensie). Vervolgens hebben alle auteurs afzonderlijk de elementen behorende tot deze dimensies geplaatst in het indelingskader van burgerschapscompetentie: de vier componenten per sociale taak. Deze indelingen zijn vergeleken en op basis van consensus vastgesteld (intersubjectieve beoordeling). In de meeste gevallen was de indeling uitputtend. In een aantal gevallen moest een keuze worden gemaakt (zo is bijv. besloten dat ‘van perspectief wisselen’ in de eerste plaats een vaardigheid is bij de sociale taak ‘omgaan met verschillen’, terwijl ‘een dialoog aangaan’ vooral een attitude is bij de sociale taak ‘democratisch handelen’). Hierna zijn per sociale taak en daarbinnen per component conceptuele definities opgesteld. De selectie van de vier sociale taken en de definities zijn vervolgens voorgelegd aan experts afkomstig uit het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs, de inspectie van het onderwijs en onderwijswetenschappers, die deze vervolgens beoordeeld hebben als zijnde representatief en betekenisvol voor burgerschapspraktijken van jongeren in de leeftijd van 11-16 jaar. Tabel 1 biedt een overzicht van de definities.

---

*education for life, civic competence, and civic education, social competence, personal and social education, and affective competence.*

Tabel 1

*Conceptuele definities burgerschapscompetenties per component per sociale taak*

<b>COMPONENTEN</b>	<b>Kennis</b> weten, begrijpen, inzicht hebben in	<b>Attitude</b> vinden, willen, bereid zijn	<b>Vaardigheid</b> een inschatting maken van wat je kunt	<b>Reflectie</b> nadenken over onderwerpen
<b>SOCIALE TAKEN</b>	Een jongere met deze kennis ...	Een jongere met deze attitude ...	Een jongere met deze vaardigheid ...	Een jongere met deze reflectie ...
<b>Democratisch handelen</b> Het aanvaarden van en bijdragen aan een democratische samenleving.	... weet wat democratische principes zijn en wat het handelen volgens die principes inhoudt.	... wil ieders stem horen, dialoog aangaan en een actieve, kritische bijdrage leveren.	... kan het eigen standpunt naar voren brengen en luisteren naar de standpunten van anderen.	... denkt na over (on)democratische kwesties en kwesties van (on)macht en (on)gelijke rechten.
<b>Maatschappelijk verantwoord handelen</b> Medeverantwoor- delijkheid nemen voor de leefgemeenschappen waartoe men behoort.	... kent sociale regels (wettelijke of ongeschreven regels voor het sociaal verkeer).	... wil zich sociaal rechtvaardig opstellen (niemand uitsluiten), is bereid tot zorg en hulp, wil de ander en het milieu niet schaden door eigen gedrag.	... kan zich sociaal rechtvaardig opstellen	... denkt na over belangentegenstellin- gen, sociale cohesie, sociale processen (in- en uitsluiting) en eigen bijdrage aan sociale rechtvaardigheid.
<b>Omgaan met conflicten</b> Betreft (lichte) conflictsituaties of belangen- tegenstellingen waarbij de jongere zelf 'partij' is.	... kent manieren om conflicten op te lossen zoals zoeken naar win-win oplossingen, hulp van anderen inroepen, ongelijk bekennen, escalatie voorkomen.	... wil conflicten onderzoeken, is bereid het standpunt van de ander serieus te nemen en samen naar een acceptabele oplossing zoeken.	... kan naar de ander luisteren, zich in de ander verplaatsen en win-win oplossingen zoeken.	... denkt na over hoe het conflict heeft kunnen ontstaan, over eigen en andermans rol daarin en en over mogelijkheden om conflicten te voorkomen of op te lossen.
<b>Omgaan met verschillen</b> Bij 'verschillen' denken we hier met name aan sociale, culturele, religieuze en uiterlijke verschillen.	... kent verschillen van culturele aard, heeft kennis van gedragsregels in verschillende sociale situaties, weet wanneer er sprake is van vooroordeel en discriminatie.	... wil andermans opvattingen en leefstijl leren kennen, staat positief tegenover verschillen.	... kan zich bewegen in onbekende sociale situaties, zich aanpassen aan andermans wensen of gewoonten.	... denkt na over aard en gevolgen van verschillen tussen mensen, culturele achtergronden van gedrag en processen van in- en uitsluiting.

Na deze stap zijn deze definities geoperationaliseerd tot items in een vragenlijst die burgerschapscompetenties meet bij leerlingen. Daarnaast is ook een docentenvragenlijst ontwikkeld die burgerschapsgedrag meet op de vier sociale taken. In dit artikel rapporteren we alleen over het leerlinginstrument.

Het doel was één instrument te ontwikkelen voor leerlingen in de leeftijd van elf tot zestien jaar, dat wil zeggen één instrument dat informatie oplevert over burgerschapscompetenties van zowel basisschoolleerlingen als leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit maakt het mogelijk de burgerschapscompetenties van leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs met elkaar te vergelijken en bovendien de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van leerlingen in de tijd te volgen.

Het instrument is in verschillende deelstudies verder ontwikkeld en onderzocht op betrouwbaarheid en validiteit. In dit artikel presenteren we de uiteindelijke analyses met betrekking tot de constructvaliditeit van de leerlingenvragenlijst. De constructvaliditeit wordt vastgesteld door te na te gaan in hoeverre het instrument de afzonderlijke componenten en de afzonderlijke sociale taken meet en in hoeverre de componenten en de sociale taken onderling samenhangen.

### 3. Methode

#### *Respondenten*

Het instrument is zoals gezegd in verschillende proefrondes getest. Voor de laatste ronde is gebruik gemaakt van de afname in een grootschalig cohort onderzoek bij leerlingen van de hoogste klassen in het primair onderwijs tot de middelste klassen van het voortgezet onderwijs. Het gaat om het Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen (COOL<sup>5-18</sup>), waarvan de eerste meting is uitgevoerd in het voorjaar van 2008. De gegevens in dit artikel hebben betrekking op deze afname.

De steekproef (N=16000) betreft een representatieve steekproef van de populatie van leerlingen van groep 8 van het primair onderwijs en leerjaar 3 van het voortgezet onderwijs. Zie Tabel 2 voor de steekproefgegevens.

Tabel 2  
*Verdeling van de leerlingen uit de COOL<sup>5-18</sup>-steekproef (N=16000; 916 klassen)*

	N	%
Sekse		
Jongens	7984	50 %
Meisjes	7899	50 %
PO-VO (Primair versus voortgezet onderwijs )		
Basisonderwijs	12105	76%
Voortgezet onderwijs	3845	24%
Sociaaleconomische Status		
Opleiding ouders maximaal Lbo	2948	20 %
Opleiding ouders maximaal Mbo	6417	44 %
Opleiding ouders maximaal Hbo/Wo	5097	35 %
Geboorteland moeder		
Nederland	10160	73 %
Turkije	982	7 %
Marokko	888	6 %
Suriname	396	3 %
Nederlandse Antillen	151	1 %
Oost-Europa en overige Westerse landen	423	3 %
Overige niet-Westerse landen	869	6 %
Urbanisatiegraad		
Zeer sterk stedelijk	3414	21 %
Sterk stedelijk	4145	26 %
Matig stedelijk	3321	21 %
Weinig stedelijk	5055	32 %
Schooldenominatie		
Openbaar	5285	33 %
Rooms-katholiek	4990	31 %
Protestants-christelijk	3518	22 %
Islamitisch	312	2 %
Overig	1698	11 %



## *Instrument*

In de volgende alinea's wordt de ontwikkeling van het meetinstrument beschreven tot en met de huidige vorm die wij analyseren met het oog op betrouwbaarheid en constructvaliditeit.

### Indruk- en inhoudvaliditeit:

Bij de instrumentontwikkeling zijn we uitgegaan van de matrixstructuur van het concept burgerschapscompetenties (zie Tabel 1). Voor elk van de 16 conceptuele definities is een veelheid aan items geformuleerd. De kennisitems betreffen meerkeuzevragen met drie antwoordopties die tezamen een test vormen. De attitude-, vaardigheid- en reflectie-items zijn met bijbehorende vierpunts-Likertschalen in een survey geplaatst. Bij de vaardigheiditems worden leerlingen gevraagd een inschatting te maken van de eigen vaardigheid (self-efficacy). De items zijn in meerdere bijeenkomsten voorgelegd aan de expertgroep (zie paragraaf 2) waarbij getoetst is of de items de conceptuele inhoud van de cel dekken.

### Kwalitatief onderzoek

Na deze toetsing op indruk- en inhoudsvaliditeit zijn de items voorgelegd aan twintig leerlingen in het basisonderwijs en VMBO. Hen is gevraagd welke woorden of vragen zij niet begrepen; bovendien is met kleine experimenten gevarieerd in de bewoordingen van het antwoordformat. Op basis daarvan zijn wij tot de uiteindelijke formulering van de items en keuze van de antwoordcategorieën gekomen.

### Pilotstudies

Met twee pilotstudies (in 2005 en 2006; in totaal ongeveer 1000 leerlingen in het PO en VO) is de eerste versie van de vragenlijst uitgetoetst. Op basis van betrouwbaarheids- en confirmatieve factoranalyses is de interne structuur per component (kennis, attitude, vaardigheden, reflectie) onderzocht. Een aantal items is geherformuleerd. Andere items zijn verwijderd wegens hoge correlatie met een onbedoelde factor. Daarnaast zijn items verwijderd die door bepaalde groepen anders beantwoord zijn, waarbij dat niet ligt aan de bedoeld te meten eigenschap. Dit geldt ook voor items die *extra* gevoelig bleken voor sociale wenselijkheid. Deze onbedoelde effecten van een item vallen onder 'differential item functioning' c.q. itembias. Het verwijderen van dergelijke items dient de validiteit (Mellenbergh, 2005; Oort, 1998). De kennisitems zijn geselecteerd op een optimale p-waarde (.70) voor items met drie antwoordalternatieven, zodat rekening is gehouden met maximale spreiding en de raadkans (zie Veldhuijzen, Goldebeld, & Sanders, 1993). Daarnaast zijn de antwoordalternatieven (onjuiste antwoorden) geanalyseerd. Geen enkel alternatief bleek buiten de range van -.10 tot .10 te correleren met de som van de goede antwoorden. Dit impliceert dat naarmate de respondent meer kennis heeft, het foute antwoordalternatief nauwelijks meer of minder aantrekkelijker wordt om te kiezen.

Op basis van deze analyses is een tweede versie van de vragenlijst samengesteld. De factorstructuur van deze versie bleek op twee punten af te wijken van de oorspronkelijk bedoelde matrixstructuur. Ten eerste bleken de items die de factor 'vaardigheden democratisch handelen' zouden moeten meten, niet eendimensioneel. De items laden op twee inhoudelijk te onderscheiden elementen, respectievelijk 'eigen standpunt naar voren kunnen brengen' en 'naar de standpunten van anderen kunnen luisteren'. Besloten is deze twee verschillende vaardigheden voortaan te onderscheiden. Ten tweede bleken de items van de factoren 'vaardigheden maatschappelijk verantwoord handelen' en 'vaardigheden omgaan met conflicten', zeer hoog te correleren. Hierdoor

was het niet mogelijk de twee factoren afzonderlijk te meten. Omdat het bij beide taken inhoudelijk om een vergelijkbare vaardigheid gaat, is besloten deze items te combineren tot een schaal die één factor meet, namelijk ‘vaardigheden maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten’.

De resulterende versie is getest in een derde pilotstudie (2007; 1116 PO-leerlingen, 113 VO-leerlingen). Confirmatieve factoranalyse wees uit dat de interne structuur van de data overeenstemde met de meetpretenties en eerder genomen beslissingen. De schalen zijn opnieuw inhoudelijk op basis van het conceptuele kader beoordeeld (mede door de expertgroep). Daarbij bleek dat het element ‘een kritische bijdrage willen leveren’ als onderdeel van ‘attitude democratisch handelen’ onvoldoende in de vragenlijst vertegenwoordigd was. Daarom zijn enkele nieuwe attitude-items ontwikkeld die in een vierde pilot zijn getest, alleen voor het attitudedeel (2007; 294 PO-leerlingen, 226 VO-leerlingen). Uit deze analyses bleek dat ‘attitude democratisch handelen’ uit twee inhoudelijk te interpreteren factoren bestond: namelijk ‘ieders stem willen horen’ en ‘kritische bijdrage willen leveren’.

### Huidig instrument

Het huidige instrument bevat 94 items verdeeld over 17 schalen die elk betrekking hebben op een van de componenten (kennis, attitude, vaardigheid, reflectie) per sociale taak (democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen).

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

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

*Vaardigheiditems* betreffen de inschatting van de eigen vaardigheid voor de vier taken. De vraagstelling is ‘hoe goed ben jij in...’, bijvoorbeeld ‘...bij een ruzie een oplossing vinden waarmee iedereen tevreden is?’. De antwoordopties zijn: 1) helemaal niet goed, 2) niet zo goed, 3) best wel goed, 4) heel goed.

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

Alle items in de survey zijn positief geformuleerd. Naast deze items zijn items opgenomen die dienen om antwoordtendenties te voorkomen of te meten, waaronder enkele negatieve items. Deze zijn niet opgenomen in de schalen. Tevens bevat de vragenlijst een aantal vragen naar leerlingachtergrondgegevens.

De definitieve vragenlijst heeft een afdurenduur van 1 lesuur (50 minuten), bevat een afname-instructie voor leerkrachten en is geanonimiseerd (t.o.v. leerkrachten, klasgenoten en ouders) afgenomen.

In Tabel 3 wordt voor de 17 schalen een overzicht gegeven van het aantal items, de betrouwbaarheidscoëfficiënt en de descriptieve gegevens.

Tabel 3

Betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbachs  $\alpha$ ), aantal items ( $n$ ), gemiddelde schaalscores ( $m$ )<sup>1</sup> en standaarddeviaties ( $sd$ ) voor de 17 burgerschapscompetentieschalen over de COOL-dataset ( $N=16000$ )

Componenten Sociale Taken	Kennis	Attitude	Vaardigheid	Reflectie
Democratisch handelen	K-dh $\alpha = .67$ ( $n=8$ ) $m = .80$ ( $sd = .22$ )	A-dh1 Ieders stem willen horen $\alpha = .70$ ( $n=3$ ) $m = 3.30$ ( $sd = .50$ )	V-dh1 Eigen standpunt naar voren kunnen brengen $\alpha = .72$ ( $n=3$ ) $m = 3.14$ ( $sd = .5$ )	R-dh $\alpha = .80$ ( $n=6$ ) $m = 2.34$ ( $sd = .63$ )
		A-dh2 Kritische bijdrage willen leveren $\alpha = .65$ ( $n=3$ ) $m = 2.75$ ( $sd = .65$ )	V-dh2 Naar standpunten van anderen kunnen luisteren $\alpha = .68$ ( $n=3$ ) $m = 3.01$ ( $sd = .54$ )	
Maatschappelijk verantwoord handelen	K-mh $\alpha = .54$ ( $n=6$ ) $m = .80$ ( $sd = .22$ )	A-mh $\alpha = .68$ ( $n=6$ ) $m = 3.10$ ( $sd = .47$ )	V-mh/oc $\alpha = .76$ ( $n=5$ ) $m = 2.98$ ( $sd = .50$ )	R-mh $\alpha = .84$ ( $n=6$ ) $m = 2.20$ ( $sd = .69$ )
Omgaan met conflicten	K-oc $\alpha = .62$ ( $n=7$ ) $m = .71$ ( $sd = .25$ )	A-oc $\alpha = .79$ ( $n=6$ ) $m = 2.84$ ( $sd = .54$ )		R-oc $\alpha = .89$ ( $n=8$ ) $m = 2.49$ ( $sd = .67$ )
Omgaan met verschillen	K-ov $\alpha = .63$ ( $n=6$ ) $m = .77$ ( $sd = .24$ )	A-ov $\alpha = .85$ ( $n=6$ ) $m = 2.85$ ( $sd = .62$ )	V-ov $\alpha = .67$ ( $n=4$ ) $m = 3.04$ ( $sd = .48$ )	R-ov $\alpha = .85$ ( $n=8$ ) $m = 2.06$ ( $sd = .67$ )

<sup>1</sup> De kennisschalen varieert tussen 0 en 1; de attitude-, vaardigheids- en reflectieschalen lopen van 1 tot 4.

### Analyse

Confirmatieve factoranalyses (CFA's) zijn uitgevoerd om na te gaan in hoeverre de structuur in de data overeenstemt met de (theoretisch) bedoelde structuur en om op basis hiervan schalen te kunnen construeren. De analyses zijn uitgevoerd met behulp van het programma *Mplus* (Muthèn & Muthèn, 2004). Conform de conceptuele definiëring beoogden we niet alleen 17 subschalen te construeren, maar ook na te gaan in hoeverre de subschalen betrouwbare indicaties vormen van burgerschapscompetenties op het niveau van de vier componenten, respectievelijk de vier sociale taken (8 schalen). Tabel 4 geeft bij wijze van overzicht en eerste indruk de correlaties tussen alle 17 subschalen (bepaald met confirmatieve factoranalyses).

Tabel 4

*Samenhang tussen de burgerschapscompetentieschalen (op basis van confirmatieve factoranalyse)*

	K-dh	K-mh	K-oc	K-ov	A-dh1	A-dh2	A-mh	A-oc	A-ov	V-dh1	V-dh2	V-m v/oc	V-ov	R-dh	R-mh	R-oc
K-dh																
K-mh	.78															
K-oc	.74	.95														
K-ov	.81	.61	.67													
A-dh1	.29	.29	.37	.24												
A-dh2	.09	.17	.23	.08	.62											
A-mh	.15	.35	.43	.11	.75	.75										
A-oc	.13	.28	.40	.07	.62	.57	.78									
A-ov	.12	.19	.26	.09	.53	.70	.70	.52								
V-dh1	.17	.06	.05	.20	.45	.45	.33	.22	.31							
V-dh2	.12	.24	.30	.06	.64	.54	.69	.77	.55	.32						
V-mh/oc	.09	.23	.31	.07	.57	.54	.71	.80	.53	.38	.84					
V-ov	.18	.27	.30	.16	.61	.53	.69	.64	.56	.44	.79	.78				
R-dh	-.07	.07	.11	-.08	.40	.63	.56	.48	.58	.32	.50	.53	.48			
R-mh	-.05	.11	.18	-.06	.39	.61	.61	.49	.58	.21	.46	.51	.43	.84		
R-oc	.14	.22	.31	.12	.44	.47	.57	.59	.48	.23	.50	.58	.48	.65	.72	
R-ov	-.02	.07	.13	-.01	.33	.48	.47	.37	.52	.20	.35	.40	.35	.71	.83	.67

Noot: grijs weergegeven correlaties zijn niet significant

De factoren hangen per component alle hoog samen (>.50), in sommige gevallen extreem hoog (Kennis-maatschappelijk verantwoord handelen - Kennis-omgaan met conflicten: .95), met uitzondering van de factor 'vaardigheid democratisch handelen 1: eigen standpunt naar voren kunnen brengen' binnen de component vaardigheid (.32-.44). De samenhang van de factoren per sociale taak varieert veel sterker: de kennis- en reflectiefactoren per sociale taak hangen het minst sterk samen (<.30; Kennis-omgaan met verschillen – Reflectie-omgaan met verschillen is zelfs niet significant), de samenhang tussen de attitude- en vaardigheidsfactoren per sociale taak loopt op tot .80 (Attitude-maatschappelijk verantwoord handelen – Vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen/omgaan met conflicten).

Voor nadere analyse van de structuur in de matrix (Tabel 1) zijn acht factormodellen gepast met de componenten dan wel sociale taken als 2<sup>e</sup>-orde-factor ter verklaring van de correlaties tussen de subschalen per component, respectievelijk sociale taak. De acht 2<sup>e</sup>-orde-factormodellen representeren dus de kolommen (componenten) en de rijen (sociale taken) van de matrix in tabel 1. Bijvoorbeeld in het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de component kennis, is nagegaan in hoeverre de kennisitems laden op de vier subfactoren voor kennis en in hoeverre die subfactoren laden op de hoofdfactor kennis.

In verband met de geclusterde steekproeftrekking (vanwege de werving van schoolklassen) is voor de continue items (attitude, vaardigheid, reflectie) bij de bepaling van de standaarderrors, en dus ook bij de toetsing, rekening gehouden met de afhankelijkheid van de data, en zijn de parameters geschat met behulp van de 'maximum likelihood R' schattingsmethode (MLR). Voor de dichotome items (kennis) is de 'weighted least square MV' schattingsmethode (WLSMV) gebruikt (Muthén & Muthén, 2004).

De modelpassingen zijn uitgevoerd op de willekeurige helft van de steekproefgegevens (N= 8000) en vervolgens gekruisvalideerd op de andere helft van de steekproefgegevens, waarbij de passingsmaten over de beide deelsteekproeven

nauwelijks bleken af te wijken. Per component en per sociale taak zijn drie concurrerende modellen getoetst: een 1-factormodel voor de items per component of sociale taak, een meerfactormodel per component of sociale taak, en een 2<sup>e</sup>-orde-factormodel. Vergelijking van de modellen heeft plaatsgevonden door middel van de ‘scaled chi-square difference’ ( $\Delta\chi^2_{SB}$ ; Satorra & Bentler, 1999) waarbij het aantal vrijheidsgraden gelijk is aan het aantal gefixeerde parameters; en voor de componenten reflectie, vaardigheid en attitude bovendien door middel van de Bayesian Information Criterion (BIC; Raftery, 1993) waarbij een kleine waarde van de BIC een beter model indiceert (er is geen BIC-waarde voor de kennismodellen vanwege de dichotome items).

Bij de passing van de modellen is het uitgangspunt gehanteerd dat de items hoog moeten laden op de bedoelde factor en niet of relatief laag op de andere factoren. Voor goede passing zijn conform Bollen en Long (1993) de volgende vuistregels gehanteerd: RMSEA < .05 (root mean square error of approximation), CFI > .95 (comparative fit index), TLI > .95 (Tucker Lewis index). Voor deze drie maten geldt dat zij relatief minder gevoelig zijn voor de steekproefgrootte dan bijvoorbeeld de Chi-kwadraat (met richtlijn  $p > .05$ ). Bij de modellen voor kennis is ook gekeken naar de WRMR (weighted root mean square residual) met als vuistregel < 1.00 voor een goede passing; bij de modellen voor reflectie, vaardigheid en attitude naar de SRMR (standardized root mean square residual) met als vuistregel < .05 voor een goede passing.

Na de passing van de factormodellen zijn op structureel niveau (en dus gecorrigeerd voor attenuatie) de correlaties berekend tussen de factoren.

## 4. Resultaten

Hieronder presenteren we allereerst de modellen voor de vier componenten en de vier sociale taken, gevolgd door de correlaties tussen de componenten respectievelijk de sociale taken onderling.

### 4.1 Factormodellen voor de componenten van burgerschapscompetenties

Voor de component *kennis* zijn drie modellen met elkaar vergeleken. Het 1-factormodel bleek aanzienlijk slechter te passen dan het 4-factormodel waarin we de 1<sup>e</sup>-orde-factoren van kennis (c.q. de vier sociale taken) met elkaar gecorreleerd hebben. Het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de taken binnen de component kennis paste enigszins slechter dan het gecorreleerde model. Om inhoudelijke redenen is evenwel gekozen voor het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel: het model is zuiniger en representeert toch de gewenste component kennis. De passingsmaten voor dit model over dataset 1 zijn redelijk tot goed:  $\chi^2(252)=4204.980$  ( $p < .00$ ), RMSEA=.045, WRMR=3.31, SRMS=.061, CFI=.85 en TLI=.94. De kruisvalidatie over dataset 2 leverde geen noemenswaardig verschil in passingsmaten op. In Tabel 5 worden de factorladingen vermeld voor de component kennis onderscheiden naar de vier sociale taken.

Tabel 5

*P-waarden<sup>1</sup> en ladingen van de items per sociale taak en van de subfactoren op de hoofdfactor bij het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de component kennis in COOL-dataset 1 (N=8000)<sup>2</sup>*

	P-waarde	Lading <sup>3</sup>
<b><i>K-dh: Subfactor kennis democratisch handelen (8 items)</i></b>		
a. Wetten ...	.89	.52
b. Dat er verschillende politieke partijen zijn is belangrijk omdat ...	.79	.59
c. In Nederland bestaan verschillende kranten en televisiezenders. Dat is belangrijk omdat ...	.73	.44
d. Een land wordt 'ondemocratisch' genoemd als ...	.72	.61
e. Schoolfeest ... Wat is een democratische manier om die leerlingen te kiezen?	.67	.56
f. Alle kinderen hebben recht ...	.86	.73
g. Speelplaats in de straat ... Hoe kunnen ze dat op een democratische manier bereiken?	.88	.73
h. Democratische spelregels ... Waar let je dan op?	.84	.73
<b><i>K-mh: Subfactor kennis maatschappelijk verantwoord handelen (6 items)</i></b>		
a. Waarom is het verboden om te roken in de bus of de trein?	.81	.53
b. Je merkt dat je fiets is gestolen. Wat kun je nu <i>het beste</i> doen?	.88	.62
c. Foute beslissing scheidsrechter ... Wat hoor je dan te doen?	.60	.36
d. Toen je boos was, heb je de buurman flink uitgescholden. Wat kun je nu <i>het beste</i> doen?	.85	.72
e. Fiets van klasgenoot ... Wat kun je <i>het beste</i> doen?	.82	.67
f. Oude man in bus ... Wat moet je doen?	.81	.56
<b><i>K-oc: Subfactor kennis omgaan met conflicten (7 items)</i></b>		
a. Alle drie iets anders willen ... Wat is <i>de beste</i> oplossing?	.84	.68
b. Ruzie op het schoolplein ... Wat kun je <i>het beste</i> doen?	.59	.48
c. Zelf fout bij ruzie met klasgenoot ... Wat kun je <i>het beste</i> doen?	.75	.62
d. Vrienden pesten vriendelijke buurvrouw ... Wat kun je <i>het beste</i> doen?	.73	.51
e. Ruzie wordt steeds erger ... Wat kun je <i>het beste</i> doen?	.73	.47
f. Om de beurt afwassen ... Wat kun je <i>het beste</i> doen?	.71	.66
g. Balspel op sportdag ... Wat is <i>de beste</i> oplossing?	.66	.60
<b><i>K-ov: Subfactor kennis omgaan met verschillen (6 items)</i></b>		
a. Het is een vooroordeel als iemand zegt dat .....	.59	.51
b. Wim even de klas uit ... Waarom doet de lerares dat?	.81	.72
c. Baan in een winkel ... Wanneer is het <i>discriminatie</i> als zij de baan niet krijgt?	.87	.85
d. Welke van de volgende uitspraken is waar?	.86	.68
e. Uitspraken zoals 'dikke mensen zijn gezellig' [...] zijn voorbeelden van .....	.66	.57
f. Thuis bij Esra ... Wat kan Anouk <i>het beste</i> zeggen?	.81	.60
<b><i>Kennis: Hoofdfactor met subfactoren</i></b>		
K-dh: Kennis democratisch handelen		.90
K-mh: Kennis maatschappelijk verantwoord handelen		.88
K-oc: Kennis omgaan met conflicten		.91
K-ov: Kennis omgaan met verschillen		.81

1 P-waarden= proportie goede antwoorden

2 De factorladingen in dataset 2 (N= 8000) wijken niet meer dan .05 (bij 1 item .11) af van de ladingen in dataset 1

3 De standaarderrors van de items liggen tussen: .025 - .064

Zoals onderaan Tabel 5 te zien is, laden de kennisitems relatief hoog op de factoren per sociale taak. De ladingen van de vier subfactoren op de hoofdfactor 'kennis' verschillen niet extreem.

Zoals eerder vermeld verwijzen de *attitude*-items met betrekking tot democratisch handelen naar twee factoren en hebben we dus in totaal met 5 attitudefactoren van doen. Ook voor de component attitude zijn drie modellen met elkaar vergeleken. Het 1-factormodel bleek aanzienlijk slechter te passen dan het 5-factormodel waarin de 1<sup>e</sup>-ordefactoren van attitude met elkaar gecorreleerd zijn. Het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel van de component attitude paste net iets slechter dan het gecorreleerde model; het verschil is klein. Om redenen van zuinigheid en interpreteerbaarheid is gekozen voor het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel. De passingsmaten voor dit model over dataset 1 zijn goed:  $\chi^2(247)=3242.575$  ( $p<.00$ ), RMSEA=.041, SRMS=.035, CFI=.93 en TLI=.92. De kruisvalidatie over dataset 2 leverde geen noemenswaardig verschil in passingsmaten op. In Tabel 6 worden de factorladingen vermeld.

Tabel 6

Ladingen van de items per sociale taak en van de subfactoren op de hoofdfactor bij het geclusterde 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de component attitude in COOL-dataset 1 (N= 8000; 916 klassen)<sup>1</sup>

Factoren	Lading <sup>2</sup>
<b>A-dh1: Subfactor attitude democratisch handelen 1 – ieders stem willen horen (3 items)</b>	
a. Mensen moeten goed naar elkaar luisteren, ook al verschillen ze van mening	.67
b. Als iemand in de klas het ergens mee oneens is, moet hij/zij de kans krijgen om dat uit te leggen	.70
c. In een discussie moet iedereen de kans krijgen om iets te zeggen	.62
<b>A-dh2: Subfactor attitude democratisch handelen 2 – kritische bijdrage willen leveren (3 items)</b>	
a. Ik wil graag met anderen praten over wat er in de wereld gebeurt	.64
b. Als we in de klas praten over een onderwerp uit het nieuws, wil ik daar ook wel iets over zeggen	.56
c. Ik vind het belangrijk dat kinderen en jongeren zich inzetten voor een rechtvaardige wereld	.68
<b>A-mh: Subfactor attitude maatschappelijk verantwoord handelen (6 items)</b>	
a. Mensen die genoeg verdienen, moeten samen zorgen voor de mensen die het minder goed hebben	.55
b. Als een klasgenoot van mij op straat wordt uitgescholden, wil ik voor hem of haar opkomen	.41
c. Als ik met vrienden in het park een picknick heb gehad, is het normaal dat we de rommel opruimen	.60
d. Je moet sorry zeggen als je iets hebt gedaan waar de ander verdriet van heeft	.61
e. Het is normaal dat je meehelpt in het huishouden (bijvoorbeeld met afwassen, tafeldekken, opruimen, schoonmaken)	.48
f. Als een klasgenoot lang ziek is, vind ik dat er iemand uit de klas bij hem op bezoek moet gaan	.49
<b>A-oc: Subfactor attitude omgaan met conflicten (6 items)</b>	
a. Als ik ruzie heb, dan wil ik rekening houden met de ander	.66
b. Als ik ruzie heb, wil ik met de ander goed blijven omgaan, ook als we het niet eens worden	.63
c. Als ik ruzie heb, probeer ik de ander serieus te nemen	.66
d. Als ik ruzie heb, wil ik uitzoeken waar we het eens zijn en waar we van mening verschillen	.60
e. Als ik ruzie heb, ben ik bereid een oplossing te zoeken waar we allebei tevreden mee kunnen zijn	.68
f. Als ik ruzie heb, wil ik wel toegeven als ik merk dat ik ongelijk heb	.53
<b>A-ov: Subfactor attitude omgaan met verschillen (6 items)</b>	
a. Ik ben er nieuwsgierig naar hoe mensen in andere landen leven	.70
b. Ik vind het goed iets te leren over andere culturen	.79
c. Ik vind het leuk om iets te weten van verschillende soorten geloof	.76
d. Verschillen in culturen maken het leven leuker	.66
e. Ik vind het leuk om mensen te kennen die een ander geloof hebben	.72
f. Ik vind het leuk om te gaan met mensen die andere gewoonten hebben dan ik	.59
<b>Attitude: Hoofdfactor met subfactoren</b>	
A-dh1: Attitude democratisch handelen 1– ieders stem willen horen	.78
A-dh2: Attitude democratisch handelen 2– kritische bijdrage willen leveren	.81
A-mh: Attitude maatschappelijk verantwoord handelen	.96
A-oc: Attitude omgaan met conflicten	.76
A-ov: Attitude omgaan met verschillen	.73

<sup>1</sup> De factorladingen in dataset 2 (N= 8000) wijken niet meer dan .03 af van de ladingen in dataset 1

<sup>2</sup> De standaarderrors van de items liggen tussen: .016 - .047



Onderaan Tabel 6 valt te zien dat de attitude-items relatief hoog laden op de factoren per sociale taak. De ladingen van de vijf attitude-subfactoren op de hoofdfactor verschillen iets meer van elkaar dan we eerder zagen bij kennis. Vooral de subfactor ‘attitude maatschappelijk verantwoord handelen’ laadt erg hoog op de hoofdfactor (.96).

Ook bij de component ‘*vaardigheid*’ bleken de items met betrekking tot democratisch handelen naar twee factoren te verwijzen. Daarnaast bleken de items met betrekking tot maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten juist naar één factor te verwijzen (zie paragraaf 3). De vier factoren bij de component vaardigheid stemmen dus niet overeen met het onderscheid in de vier sociale taken.

In de vergelijking van de drie modellen bleek het 1-factormodel aanzienlijk slechter te passen dan het 4-factormodel (met correlaties tussen de vijf 1<sup>e</sup>-orde-attitodefactoren) en bleek de passing van het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel nagenoeg gelijk aan het gecorreleerde model. Omwille van zuinigheid en interpreteerbaarheid is ook bij deze component gekozen voor het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel. De passingsmaten over dataset 1 zijn goed:  $\chi^2(86) = 1370.209$  ( $p < .00$ ), RMSEA = .045, SRMS = .035, CFI = .94 en TLI = .93. De kruisvalidatie over dataset 2 leverde geen noemenswaardige verschil in de passingsmaten op. In Tabel 7 worden de factorladingen vermeld.

Tabel 7

Ladingen van de items per sociale taak en van de subfactoren op de hoofdfactor bij het geclusterde 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de component vaardigheid in COOL-dataset 1 (N= 8000; 916 klassen)<sup>1</sup>

Factoren	Lading <sup>2</sup>
<b>V-dh1: Subfactor vaardigheid democratisch handelen 1- eigen standpunt naar voren kunnen brengen(3 items)</b>	
a. In een discussie duidelijk maken wat je vindt	.70
b. Vasthouden aan je eigen mening, als je echt gelijk hebt	.62
c. Opkomen voor je opvatting	.71
<b>V-dh2: Subfactor vaardigheid democratisch handelen 2- naar standpunten van anderen kunnen luisteren (3 items)</b>	
a. Anderen uit laten spreken	.59
b. Luisteren naar de redenen waarom anderen iets anders kiezen	.68
c. Snappen hoe een ander denkt	.65
<b>V-oc: Subfactor vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten (5 items)</b>	
a. Indenken hoe een ander zich voelt en daarmee rekening houden	.71
b. Je voorstellen hoe een ander zich voelt als jij een mening over hem of haar geeft	.63
c. Weer vrienden maken	.50
d. Begrijpen wat de ander voelt	.71
e. Een oplossing verzinnen waarmee iedereen tevreden is	.60
<b>V-ov: Subfactor vaardigheid omgaan met verschillen (4 items)</b>	
a. Je aanpassen aan andermans regels en gewoonten	.55
b. Je normaal gedragen in een onbekende omgeving	.55
c. Je taalgebruik aanpassen aan degene met wie je spreekt	.53
d. Rekening houden met de wensen van anderen als je samen een beslissing moet nemen	.67
<b>Vaardigheid: hoofdfactor met subfactoren</b>	
V-dh1: Vaardigheid democratisch handelen 1– eigen standpunt naar voren kunnen brengen	.45
V-dh2: Vaardigheid democratisch handelen 2– naar standpunten van anderen kunnen luisteren	.92
V-mh/oc: Vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten	.90
V-ov: Vaardigheid omgaan met verschillen	.88

1 De factorladingen in dataset 2 (N= 8000) wijken niet meer dan .03 af van de ladingen in dataset 1

2 De standaarderrors van de items liggen tussen: .020 tot .086

De tabel laat zien dat ook de vaardigheiditems relatief hoog laden op de vier onderscheiden factoren. Verder valt op dat de subfactor ‘vaardigheid democratisch handelen 1: eigen standpunt naar voren kunnen brengen’ relatief veel lager (.45) laadt op de hoofdfactor ‘vaardigheid’ dan de drie overige subfactoren (.88-.92).

Voor de component *reflectie* zijn wederom drie modellen met elkaar vergeleken en is omwille van zuinigheid en interpreteerbaarheid gekozen voor het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel. De passingsmaten van dit model over dataset 1 ( $\chi^2(346)= 4782.413$  ( $p<.00$ ), RMSEA=.042, SRMS=.034, CFI=.93 en TLI=.93) waren ook hier aanzienlijk beter dan het 1-factormodel en nagenoeg gelijk aan het gecorreleerde 4-factorenmodel. De kruisvalidatie over dataset 2 leverde geen noemenswaardige verschil in de passingsmaten op. In Tabel 8 worden de factorladingen vermeld van het 2<sup>e</sup>-orde-model voor de component ‘reflectie’.

Tabel 8

*Ladingen van de items per sociale taak en van de subfactoren op de hoofdfactor bij het geclusterde 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de component reflectie in COOL-dataset 1 (N= 8000; 921 klassen)<sup>1</sup>*

Factoren	Lading <sup>2</sup>
<b><i>R-dh: Subfactor reflectie democratisch handelen (6 items)</i></b>	
a. Gelijke rechten van mensen met een verschillende huidskleur	.60
b. Of de regering genoeg luistert naar mensen die veranderingen willen	.60
c. Of er naar leerlingen wordt geluisterd op jouw school	.65
d. Of er in je klas genoeg rekening gehouden wordt met wat iedereen wil	.65
e. Hoe je kan zorgen dat er wat verandert op school	.61
f. Of je meer zou moeten luisteren naar leerlingen die nauwelijks iets durven zeggen	.68
<b><i>R-mh: Subfactor reflectie maatschappelijk verantwoord handelen (6 items)</i></b>	
a. Hoe het komt dat er rijke en arme landen zijn	.66
b. Of het eerlijk of oneerlijk is dat sommige kinderen meer vrienden hebben dan andere	.59
c. Hoe het komt dat sommige leerlingen pesten	.73
d. Hoe het komt dat sommige leerlingen graag de baas spelen	.70
e. Wat jij kan doen om te zorgen dat er minder gepest wordt op school	.73
f. Wat jij kan doen voor mensen die het minder goed hebben dan jij	.70
<b><i>R-oc: Subfactor reflectie omgaan met conflicten (8 items)</i></b>	
a. Of de ander misschien toch gelijk had	.71
b. Hoe de ruzie voorkomen had kunnen worden	.75
c. Wat je zelf fout hebt gedaan	.75
d. Waarom de ander zich zo heeft gedragen	.67
e. Of je in een andere situatie hetzelfde zou doen	.64
f. Of je het beter anders had kunnen aanpakken	.76
g. Of je genoeg hebt gedaan om de ruzie op te lossen	.72
h. Wat jijzelf hebt gedaan waardoor de ruzie ontstond	.75
<b><i>R-ov: Subfactor reflectie omgaan met verschillen (8 items)</i></b>	
a. Of geloof iets uitmaakt voor hoe je bent	.55
b. Waarom sommige meisjes een hoofddoek willen dragen	.51
c. Waarom sommige ouders hun kinderen verbieden om te gaan met kinderen uit een andere cultuur	.65
d. Hoe het komt dat sommige kinderen zichzelf beter vinden dan een ander	.70
e. Hoe het komt dat mensen van verschillende afkomst weinig met elkaar omgaan (afkomst is: waar je geboren bent, wie je ouders zijn)	.73
f. Hoe het komt dat je het ene kind eerder als vriend uitkiest dan het andere kind	.67
g. Waarom sommige kinderen niet met andere kinderen willen omgaan	.74
h. Hoe het komt dat sommige klassen bestaan uit allemaal groepjes die niet zo veel met elkaar te maken willen hebben	.64
<b><i>Reflectie: hoofdfactor met subfactoren</i></b>	
R-dh: Reflectie democratisch handelen	.84
R-mh: Reflectie maatschappelijk verantwoord handelen	.95
R-oc: Reflectie omgaan met conflicten	.76
R-ov: Reflectie omgaan met verschillen	.85

<sup>1</sup> De factorladingen in dataset 2 (N= 8000) wijken niet meer dan .03 af van de ladingen in dataset 1

<sup>2</sup> De standaarderrors van de items liggen tussen: .017 - .031

Onderaan Tabel 8 valt weer te zien dat ook de reflectie-items relatief hoog laden op de factoren per sociale taak. De ladingen van de subfactoren op de hoofdfactor variëren van .76 tot .95. Ook hier is dus sprake van een subfactor, in casu ‘reflectie maatschappelijk verantwoord handelen’, die extreem hoog laadt op de hoofdfactor (.95).

Op basis van de passende 2<sup>e</sup>-orde-factormodellen voor de vier componenten hebben we schalen geconstrueerd per component. In Tabel 9 volgt een overzicht van het aantal items, de betrouwbaarheidscoëfficiënt en de descriptieve gegevens van deze componentschalen.

Tabel 9

*Betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbachs  $\alpha$ ), aantal items (N), gemiddelde schaalscores (M)<sup>1</sup> en standaarddeviaties (SD) voor de componentschalen over de COOL-dataset (N=16000)*

Componentschalen	Cronbachs $\alpha$	N	M	SD
Kennis	.83	27	.77	.18
Attitude	.90	24	2.96	.43
Vaardigheid	.85	15	3.04	.39
Reflectie	.94	28	2.27	.56

<sup>1</sup> De kennischaal varieert tussen 0 en 1; de attitude-, vaardigheids- en reflectieschalen lopen van 1 tot 4.

## 4.2 Factormodellen voor burgerschapscompetenties met betrekking tot vier sociale taken

Voor de vier sociale taken democratisch handelen (dh), maatschappelijk verantwoord handelen (mh), omgaan met conflicten (oc) en omgaan met verschillen (ov) zijn drie modellen (1-factormodel, gecorreleerde factorenmodel en het 2-orde-factormodel) met elkaar vergeleken. Elke sociale taak bevatte daarbij een attitude, vaardigheid- en reflectiecomponent, maar géén kenniscomponent. Voor dit laatste is gekozen om drie redenen. Ten eerste bleek de passing van de modellen met de kennisitems aanzienlijk te dalen (tot onvoldoende niveau). Ten tweede bleken de ladingen van de subfactor kennis op de vier hoofdfactoren zeer laag (.15 op dh; .29 op mh; .44 op oc; .11 op ov). Ten derde bleek bij betrouwbaarheidsanalyses met de opname van de kennisitems de Cronbachs  $\alpha$  te dalen voor de schalen die de taken zouden moeten meten.

Bij de modelvergelijkingen voor de sociale taak ‘democratisch handelen’ bleek het 1-factormodel aanzienlijk slechter te passen dan het 3-factormodel waarin we de 1<sup>e</sup>-orde-factoren van ‘democratisch handelen’ (c.q. de componenten attitude, vaardigheid en reflectie) met elkaar gecorreleerd hebben. Het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de drie componenten binnen de sociale taak ‘democratisch handelen’ paste enigszins slechter dan het gecorreleerde model. Toch is om inhoudelijke redenen gekozen voor het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel: het model is zuiniger en representeert de gewenste sociale taak. De passingsmaten voor dit model over dataset 1 zijn goed:  $\chi^2(130)=2158.919(p<.00)$ , RMSEA=.046, SRMS=.041, CFI=.93 en TLI=.92. De kruisvalidatie over dataset 2 leverde geen noemenswaardig verschil in passingsmaten op.

Bij de modelvergelijkingen voor de andere drie sociale taken –‘maatschappelijk verantwoord handelen’, ‘omgaan met conflicten’ en ‘omgaan met verschillen’- deed zich steeds dezelfde situatie voor: het 1-factormodel paste aanzienlijk slechter dan het gecorreleerde 3-factormodel. Het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor de drie componenten per sociale taak paste steeds (vanzelfsprekend) even goed als het gecorreleerde model, waarna om inhoudelijke redenen voor dat model is gekozen. De passingsmaten van het

2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor ‘maatschappelijk verantwoord handelen’ over dataset 1 zijn goed:  $\chi^2(116)=2175.041(p<.00)$ , RMSEA=.049, SRMS=.037, CFI=.93 en TLI=.92. Ook de passingsmaten van het 2<sup>e</sup>-orde-factormodel voor ‘omgaan met conflicten’ zijn goed:  $\chi^2(149)=1682.360(p<.00)$ , RMSEA=.037, SRMS=.028, CFI=.96 en TLI=.96. Hetzelfde geldt voor ‘omgaan met verschillen’:  $\chi^2(132)=2321.042(p<.00)$ , RMSEA=.047, SRMS=.032, CFI=.94 en TLI=.93. De kruisvalidaties van deze modellen over dataset 2 leverden geen noemenswaardig verschil in passingsmaten op. In Tabel 10 worden de factorladingen vermeld voor de vier sociale taken waarbij per taak de componenten attitude, vaardigheid en reflectie worden onderscheiden. Voor de formulering van de daarbij behorende items verwijzen we naar Tabel 5 - 8.

Tabel 10

*Ladingen van de items<sup>1</sup> per component en van de subfactoren op de hoofdfactoren in de geclusterde 2<sup>e</sup>-orde-factormodellen voor de vier sociale taken over COOL-dataset 1 (N=8000; , 916 klassen)<sup>2</sup>*

	Democratisch handelen		Maatschappelijk verantwoord handelen		Omgaan met conflicten		Omgaan met verschillen	
	Items	Lading <sup>3</sup>	Items	Lading <sup>3</sup>	Items	Lading <sup>3</sup>	Items	Lading <sup>3</sup>
Attitude	A-dh1-a	.66	A-mh-a	.52	A-oc-a	.66	A-ov-a	.70
	A-dh1-b	.70	A-mh-b	.42	A-oc-b	.63	A-ov-b	.79
	A-dh1-c	.65	A-mh-c	.59	A-oc-c	.65	A-ov-c	.76
			A-mh-d	.63	A-oc-d	.60	A-ov-d	.66
	A-dh2-a	.69	A-mh-e	.48	A-oc-e	.69	A-ov-e	.73
	A-dh2-b	.60	A-mh-f	.50	A-oc-f	.53	A-ov-f	.59
	A-dh3-c	.61						
Vaardigheid	V-dh1-a	.70	V-mh-a	.70	V-mh-a	.68	V-ov-a	.57
	V-dh1-b	.62	V-mh-b	.62	V-mh-b	.59	V-ov-b	.59
	V-dh1-c	.70	V-oc-c	.51	V-oc-c	.53	V-ov-c	.57
			V-oc-d	.73	V-oc-d	.73	V-ov-d	.61
	V-dh2-a	.60	V-oc-e	.60	V-oc-e	.63		
	V-dh2-b	.75						
	V-dh3-c	.59						
Reflectie	R-dh-a	.58	R-mh-a	.63	R-oc-a	.71	R-ov-a	.54
	R-dh-b	.61	R-mh-b	.57	R-oc-b	.75	R-ov-b	.52
	R-dh-c	.69	R-mh-c	.75	R-oc-c	.76	R-ov-c	.66
	R-dh-d	.68	R-mh-d	.70	R-oc-d	.65	R-ov-d	.68
	R-dh-e	.59	R-mh-e	.74	R-oc-e	.62	R-ov-e	.74
	R-dh-f	.64	R-mh-f	.69	R-oc-f	.75	R-ov-f	.67
					R-oc-g	.71	R-ov-g	.73
					R-oc-h	.75	R-ov-h	.64
Hoofdfactor	A-dh1	.76	A-mv	.91	A-oc	.90	A-ov	.91
	A-dh2	.82						
	V-dh1	.54	V-mv	.78	V-oc	.88	V-ov	.61
	V-dh2	.72						
	R-dh	.61	R-mv	.64	R-oc	.66	R-ov	.56

1 Zie Tabel 5 t/m 8 voor de itemformuleringen

2 De factorladingen in dataset 2 (N=8000) wijken niet meer dan .03 af van de ladingen in dataset 1

3 De standaarderrors van de items liggen tussen: .020-.054 (dh); .019-.037 (mh); .018-.026 (oc); .016-.036 (ov)

Onderaan Tabel 10 is te zien dat de items per sociale taak relatief hoog laden op de factoren per component. Voorts valt op dat bij elke sociale taak de attitude-subfactoren het hoogst laden op de hoofdfactor. Bij democratisch handelen is deze lading .76 en .82; bij de andere drie sociale taken laadt de attitude-component .90-.91. De ladingen van de vaardigheid-subfactoren (.54 -.88) en met name die van de reflectie-subfactoren (.56-.66) liggen lager.

Op basis van de passende 2<sup>e</sup>-orde-factor modellen voor de vier sociale taken zijn schalen geconstrueerd per sociale taak (zonder kennis). In Tabel 11 volgt een overzicht van het aantal items, de betrouwbaarheidscoëfficiënt en de descriptieve gegevens van deze schalen.

Tabel 11

*Betrouwbaarheidscoëfficiënt (Cronbachs  $\alpha$ ), aantal items (N), gemiddelde schaalscores (M) en standaarddeviaties (SD) voor de sociale taakschalen (zonder kennis) over de COOL-dataset (N=16000)*

Sociale taakschalen (zonder kennis)	Cronbach $\alpha$	N	M	SD
Democratisch handelen	.84	18	2.83	.41
Maatschappelijk verantwoord handelen <sup>1</sup>	.86	17	2.75	.45
Omgaan met conflicten <sup>1</sup>	.90	19	2.73	.49
Omgaan met verschillen	.87	18	2.54	.48

<sup>1</sup> In deze beide sociale taken is de subschaal 'vaardigheid maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten' opgenomen

### 4.3 Samenhang tussen de componenten en tussen de taken

We zijn nagegaan of het mogelijk is een factormodel te toetsen met burgerschapscompetenties als 3<sup>e</sup>-orde-factor ter verklaring van de correlaties tussen hetzij de 2e-orde-factoren voor de componenten, hetzij de sociale taken. De 2<sup>e</sup>-orde-factor modellen voor de vier componenten, respectievelijk de vier sociale taken, blijken daarvoor echter te hoog gecorreleerd. Er blijkt bovendien sprake van relatief hoge correlaties tussen subfactoren van verschillende componenten, respectievelijk verschillende sociale taken (zie Tabel 3). Om deze redenen hebben wij ons beperkt tot de bepaling van de samenhang tussen de vier componenten en de samenhang tussen de vier taken. De aldus berekende correlaties tussen de componenten worden gepresenteerd in Tabel 12.

Tabel 12

*Samenhang tussen de componenten over COOL-dataset 1 (N=8000)<sup>1</sup>*

	Kennis	Attitude	Vaardigheid
Attitude	.32		
Vaardigheid	.27	.88	
Reflectie	.08	.70	.59

<sup>1</sup> De correlaties in dataset 2 (N=8000) verschillen niet meer dan .04 van de correlaties in dataset 1

De vier componenten blijken zeer hoog en positief met elkaar samen te hangen. Met name de componenten 'attitude' en 'vaardigheid' correleren zeer sterk. Daarentegen is de samenhang van de component 'kennis' met de andere componenten veel lager. Met name de samenhang tussen 'kennis' en 'reflectie' is zwak. In Tabel 13 worden de correlaties tussen de vier sociale taken gepresenteerd. Daarbij dient opgemerkt dat conform de resultaten van de confirmatieve factoranalyses (paragraaf 4.2) de kennisitems niet zijn opgenomen in de 2<sup>e</sup>-orde-factoren per sociale taak.

Tabel 13

*Samenhang tussen de sociale taken over COOL-dataset 1(N=8000)<sup>1</sup>*

	Democratisch handelen	Maatschappelijk verantwoord handelen	Omgaan met conflicten
Maatschappelijk verantwoord handelen	1.00		
Omgaan met conflicten	.96	1.00	
Omgaan met verschillen	1.00	1.00	.95

1 De correlaties in dataset 2 (N= 8000) verschillen niet meer dan .02 van de correlaties in dataset 1

De resultaten laten zien dat de vier sociale taken onderling een zeer sterke samenhang vertonen.

## 5. Conclusies en discussie

In dit artikel hebben we een onderzoek beschreven ter ontwikkeling van een instrument voor het meten van burgerschapscompetenties van leerlingen in de leeftijd van 11 tot 16 jaar. Het instrument is erop gericht evaluatieve uitspraken te kunnen doen over het vermogen van leerlingen om als burger in een democratische en pluriforme samenleving te handelen en over de effecten van onderwijs op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Ten behoeve hiervan zijn uit de literatuur vier sociale taken afgeleid die exemplarisch zijn voor de burgerschapspraktijken van jongeren: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. Per sociale taak is gedefinieerd wat het adequaat kunnen vervullen van die taak veronderstelt aan kennis, reflectie, vaardigheid en attitude.

Uit de resultaten blijkt dat we empirische steun hebben gevonden voor de constructvaliditeit van het instrument. Voor elk van de componenten maar ook voor elk van de taken bleken de 2<sup>e</sup>-orde-factoren goed te passen. Bovendien bleken – behalve voor de component kennis - de correlaties tussen de componenten onderling zeer sterk samen te hangen. Dit gold ook voor de sociale taken. Op basis van deze structuur in de vragenlijst hebben wij acht betrouwbare schalen geconstrueerd die burgerschapscompetenties meten: kennis, attitude, vaardigheid, reflectie, democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten, omgaan met verschillen.

Uit de samenhang tussen de vier componenten blijkt dat jongeren die de eigen burgerschapsvaardigheid relatief hoog inschatten ook een relatief positieve attitude rapporteren ten aanzien van burgerschap. De component ‘kennis’ vertoont de minste samenhang met de andere componenten. Vooral de samenhang tussen ‘kennis’ en ‘reflectie’ is zwak. Jongeren met meer burgerschapskennis zeggen niet ook vaker na te denken over burgerschapsonderwerpen.

Tegen de bijzondere plaats die kennis in de burgerschapscompetenties van jongeren inneemt, lopen we vooral aan bij de analyse van de constructvaliditeit van de sociale taken. Voor elke sociale taak vinden we wel hoge samenhang tussen attitude, vaardigheid en reflectie, maar kennis valt hierbuiten. Hoewel kennis theoretisch onderdeel is van het begrip competentie en daarom ook als essentieel onderdeel is opgenomen in het meetinstrument, is het kennelijk zo dat burgerschapskennis van een andere orde is dan attitude, vaardigheid en reflectie en daarom een zelfstandig element vormt binnen het begrip burgerschapscompetentie, bezien vanuit de sociale taken. De geringere samenhang tussen kennis en de andere componenten in de componentenanalyse wijst op hetzelfde. Voor verdere analyses en verder gebruik van het instrument moet dus rekening gehouden

worden met deze aparte positie: kennis is onderdeel van het begrip burgerschap, maar een relatief zelfstandig onderdeel naast de drie andere componenten. Meer inzicht in dit aspect hopen we te verkrijgen uit al lopend vervolgonderzoek naar de criteriumvaliditeit van het meetinstrument, waarbij de burgerschapscompetenties van leerlingen zal worden onderzocht in relatie tot docentoordelen over burgerschapgedrag van leerlingen met behulp van de ontwikkelde docentvragenlijst. Daarmee kunnen we de vraag beantwoorden of en hoe de vier componenten verschillen in hun samenhang met de criteriumvariabele burgerschapgedrag.

De vier sociale taken (zonder kennis) blijken zeer hoog samen te hangen. Deze hoge correlaties laten allereerst zien dat er aan democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen een algemeen construct ten grondslag ligt. Tegelijkertijd is er toch geen sprake van een 'containerbegrip'. Immers, de items en de subfactoren bestrijken op inhoudelijk niveau de bedoelde specifieke elementen van burgerschapscompetenties. Bovendien en daarmee samenhangend, pasten de 2<sup>e</sup>-orde-factormodellen voor elk van de taken en de componenten goed, in tegenstelling tot de 1-factor modellen. Zou dat laatste wel het geval zijn, dan zouden *alle* items (per component of taak) voor de respondenten grote gelijkenis vertonen. Uit de betere passing van de 2<sup>e</sup>-ordefactoren blijkt echter dat items als 'groepjes' gelijkenis vertonen. Deze gelijkenis weerspiegelt grotendeels de door ons bedoelde structuur. Verder vallen de correlaties tussen de componenten onderling en de taken onderling zo hoog uit, doordat met de keuze voor de 2<sup>e</sup>-orde factoren op *twee* niveaus gecorrigeerd wordt voor de meetfout. Dit houdt in dat zowel de subfactoren (1<sup>e</sup> orde) als de hoofdfactoren (2<sup>e</sup>-orde) gezuiverd zijn van de residuele effecten.

Nu we de structuur in de leerlingenvragenlijst onderzocht hebben, resteren nog andere vragen. In vervolgonderzoek naar de confirmerende en discriminante validiteit van het instrument zullen we nagaan hoe het begrip burgerschapscompetenties (zoals gemeten) zich verhoudt tot andere concepten. In hoeverre hangt bijvoorbeeld burgerschapscompetenties samen met het cognitief vermogen van leerlingen? Verschilt dat tussen kennis en de andere componenten? Een soortgelijke vraag kan gesteld worden voor de relaties met persoonlijkheidskenmerken van leerlingen, zoals vriendelijkheid.

Ten slotte merken we op dat de hoge betrouwbaarheden van de geconstrueerde (8) schalen het mogelijk maken de burgerschapscompetenties van leerlingen op individueel-, klas- en schoolniveau te meten en te volgen in de tijd. Vervolgonderzoek naar die ontwikkeling is lopende met medewerking van drie scholenpanels (in primair onderwijs, Vmbo en Havo-Vwo, [www.scholenpanels.nl](http://www.scholenpanels.nl)). De resultaten hiervan zijn niet alleen wetenschappelijk gezien interessant, maar tevens relevant voor de onderwijspraktijk. De huidige wetgeving veronderstelt dat scholen een bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties en verplicht scholen tot het voeren van beleid op dit terrein. Voor scholen is het daarom van groot belang inzicht te verwerven in de effectiviteit van hun inspanningen.



## Literatuur

- Alexander, J.C. (2006). *The civil sphere*. New York: Oxford University Press.
- Battistoni, R. M. (1997) Service learning and democratic citizenship. *Theory into Practice*, 36, 150-156.
- Beane, J. A. (2002) Beyond self-interest: a democratic core curriculum. *Educational Leadership*, 59, 25-28.
- Bollen, K. J., & Long, J. S. (Eds.) (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cogan, J., & Morris, P. (2001). The development of civics values: an overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1-10.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D., & Lopes, J. (2005). Citizenship education longitudinal study: Second cross-sectional survey 2004. Listening to young people: Citizenship education in England, DfES Research Report 626. London: DfES.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning & Instruction*, 14, 359-379.
- Dam, G. ten, Volman, M., Westerbeek, K., Wolfram, P., & Ledoux, G., m.m.v. Peschar, J. (2003). *Sociale competentie langs de meetlat*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281-298.
- Dewey, J. (1966) [1916]. *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Edwards, A.L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden Press.
- Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe. Survey*. Brussel: European Commission.
- Glass, R.D. (2000). Education and the ethics of democratic citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 19, 275-296.
- Grant, R. W. (1996). The ethics of talk: classroom conversation and democratic politics. *Teachers College Record*, 97, 470-482.
- Halberstadt, A.G., Denham, S.A., & Dunsmore, J.C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-439.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: the challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53, 229-240.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The judgement-action gap: a modest proposal. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp.105-118). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Holmes, M. (2001). Education and citizenship in an age of pluralism. In D. Ratisch & J. Viteritti (Eds.), *Making good citizens* (pp.187-212). New Haven & Londen: Yale University Press.
- Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J., & Nelson, J. with Cleaver, E. (2006). *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School. Citizenship Education Longitudinal Study: Fourth Annual Report* (DfES Research Report 732). London: DfES.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the teaching of democracy in school. *Oxford Review of Education*, 25, 274-285.

- Kerr, D., Lopes, J., Nelson, J., White, K., Cleaver, E., & Benton, T. (2007). *VISION versus PRAGMATISM: Citizenship in the secondary school curriculum in England. Citizenship education longitudinal study: fifth annual report* (DfES Research Report 845). London: DfES
- King, M. F., & Bruner, G.C. (2000). Social Desirability Bias: A Neglected Aspect of validity Testing. *Psychology & Marketing*, 17, 79-103.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 34-50.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5–20.
- Mellenbergh, G.J. (2005). Item Bias Detecton: Modern Approaches. In B.S. Everitt, & D.C. Howell, (Eds.), *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd..
- Muthèn, L.K., & Muthèn, B.O. (2004). *Mplus: The comprehensive modeling program for applied researchers. User's guide, 3rd ed.* Los Angeles: Muthèn & Muthèn.
- Naval, C., Print, M. & Veldhuis, R. (2002). Education for democratic citizenship in the new Europe: context and reform. *European Journal of Education*, 37, 107-128.
- Oort, F.J. (1998). Schending van vraagzuiverheid en eendimensionaliteit. In W.P. van den Brink & G.J. Mellenbergh (Eds), *Testleer en testconstructie* (pp.247-268). Amsterdam: Boom.
- Osborne, K. (2000). Public schooling and citizenship education in Canada. *Canadian Ethic Studies*, 32, 8-37.
- Oser, F., & Veugelers, W. (2008). Introduction. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp.1-13). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Power, F.C., & Power, A.R. (2008). Civic engagement, global citizenship and moral psychology. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp.89-101). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Print, M., & Gray, M. (2000). Civics and citizenship education: An Australian perspective. <http://www.abc.net.au/civics/democracy/ccanded.htm>.
- Print, M., & Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 33, 123-149.
- Renk, K., & Phares, V. (2004). Cross-informant ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schuitema, J. A., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Torney-Purta, J. (2002). Patterns in the civic knowledge, engagement, and attitudes of European adolescents: The IEA Civic Education Study. *European Journal of Education*, 37, 129-141.
- Torney-Purta, J. (2004). Adolescents' political socialization in changing contexts: an international study in the spirit of Nevitt Sanford. *Political Psychology*, 25, 465-478.
- Torney-Purta, J., Lehman, R., Oswald, H., & Shulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torney, T., Oppenheim, A.N., & Farnen, R.F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.

- Veldhuijzen, N.H., Goldebeld, P., & Sanders, P.F. (1993). Klassieke testtheorie en generaliseerbaarheidstheorie. In T.J.H.M. Eggen & P.F. Sanders (red.), *Psychometrie in de praktijk*. Arnhem: Cito.
- Verschaffel, L., Corte, E. de, & Elen, J. (2006). Competenties ontleed. In H. van Hout, G. ten Dam, M. Mirande, M., C. Terlouw, & J. Willems (red.) (2006). *Vernieuwing in het hoger onderwijs. Onderwijskundig handboek voor docenten* (pp.89-103). Assen: Van Gorcum.
- Wardekker, W. (2001). Schools and moral education. Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education*, 35 , 101-114.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Westheimer, J. (2008). On the relationship between political and moral engagement. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp.17-29). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.

### ***Gegevens over de auteurs***

Geert ten Dam is hoogleraar onderwijskunde bij de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam  
Nieuwe Prinsengracht 130  
1018 VZ Amsterdam  
E [g.t.m.tendam@uva.nl](mailto:g.t.m.tendam@uva.nl)

Femke Geijssel is universitair docent bij de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam en lector 'pedagogische kwaliteit van het onderwijs' bij Chr. Hogeschool Windesheim te Zwolle

Rene Reumerman is docent bij de afdeling Pedagogiek en Onderwijskunde van de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam

Guuske Ledoux is wetenschappelijk directeur van het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam

### ***Summary: Citizenship competences: The development of a measurement instrument***

In this article the development of an instrument to measure the citizenship competences of young people is described. Citizenship competences are defined as the ability to adequately act in social situations. Four social tasks were derived from the literature as representative of the citizenship competences of young people: acting democratically, acting in a socially responsible manner, dealing with conflicts, and dealing with differences. What adequate fulfilment of each social task presupposes in terms of knowledge, attitudes, skills, and reflection is defined per task. The study reveals a reliable and valid instrument for the measurement of citizenship competences of young people.