

## Burgerschap in het basisonderwijs. Kenmerken van scholen en competenties van leerlingen

E.G.J. Slijkhuis, I. van der Veen, H. de Boer en A.B. Dijkstra<sup>1</sup>

**Samenvatting** Deze studie beschrijft de vormgeving en opbrengsten van burgerschapsonderwijs in het basisonderwijs, en presenteert een representatief beeld van de stand van zaken anno schooljaar 2020/21. Het geeft daarmee een overzicht van de situatie kort voor de inwerkingtreding van de aangescherpte wettelijke eisen rond bevordering van burgerschap. Aan het onderzoek namen leerlingen, leerkrachten en schoolleiders op 94 scholen deel. De resultaten laten zien dat basisscholen verschillen in de manier waarop ze invulling geven aan burgerschapsvorming. Een latente klasse analyse toont een groep scholen die zich onderscheidt met gunstige condities voor effectief burgerschapsonderwijs. Ook blijkt een relatie met burgerschapscompetenties van leerlingen, waar het gaat om houdingen en zelf ingeschatte vaardigheden. Multilevel analyse laat vervolgens zien dat de rol van de school, in vergelijking met de invloed van leerling-achtergrondkenmerken, die het grootste deel van verschillen in burgerschapsuitkomsten verklaren, bescheiden is.

**Kernwoorden** burgerschapsonderwijs, burgerschapscompetenties, basisonderwijs, schooleffectiviteit

### Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 9 december 2022.

Ontvangen in gereviseerde vorm:  
22 mei 2023

Geaccepteerd: 31 augustus 2023

Online: 9 oktober 2023

### Contactpersoon

Edwin Slijkhuis,  
e.slijkhuis@cmostamm.nl

### Copyright

© Author(s); licensed under  
Creative Commons Attribution  
4.0. This allows for unrestricted  
use, as long as the author(s) and  
source are credited.

### Financiering onderzoek

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd  
door het Nationaal Regieorgaan  
Onderwijsonderzoek (projectnummer  
40.5.19920.001).

### Belangen

De auteurs hebben geen  
belangen te vermelden.

261

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632>

ps.v100i3.17632

2023 (100) 261-286

## 1 Inleiding en onderzoeksvraag

Met ingang van schooljaar 2021/2022 vraagt de herziene wettelijke burgerschapsopdracht van scholen voor basisonderwijs (net als in het speciaal en voortgezet onderwijs) aandacht voor bevordering van ‘actief burgerschap en sociale cohesie’. Hoewel die opdracht al in 2005 in de wet werd opgenomen, bevat de nieuwe wet betekenisvolle aanscherpingen. Daarbij gaat het, naast ruimte voor eigen invullingen en inkleuringen, om bevordering van de basiswaarden van de democratische rechtsstaat en sociale en maatschappelijke competenties als eis voor alle scholen. Ook gaat de wet ervan uit dat het schoolklimaat die waarden weerspiegelt, en scholen daaraan invulling geven door middel van concrete leerdoelen en een samenhangende aanpak.

De aanvankelijke wettelijke burgerschapsopdracht liet de invulling van het burgerschapsonderwijs vrijwel geheel aan de school. Dat leidde er toe dat scholen en samenleving vaak niet goed wisten wat werd verwacht. Ook van de beperkte formulering van de inspanningsverplichting (‘iets doen’ was vanuit wettelijk perspectief voldoende) ging weinig stimulans uit (Raad van State, 2019). Verschillende partijen, zoals de Onderwijsraad (2012) en de Inspectie van het Onderwijs (2016, 2022a), constateerden al geruime tijd dat de kwaliteit van het burgerschapsonderwijs te wensen overlaat. Zo ontbreekt een doelgerichte aanpak, is het onderwijs overwegend leerkracht-afhankelijk (in plaats van uitkomst van visie en beleid van de school) en ontbreekt inzicht in wat leerlingen van het onderwijs leren, wat niet alleen de afstemming van het onderwijsaanbod op de leerbehoefte van leerlingen bemoeilijkt, maar ook de kwaliteitsbewaking en ontwikkeling van het burgerschapsonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016). De uitbreiding van de wettelijke burgerschapsopdracht met elementen als bevordering van burgerschap op “doelgerichte en samenhangende wijze” beoogt daarin verandering te brengen. Dat geldt evenzo voor de opdracht om leerresultaten in kaart te brengen (Memorie van Toelichting Wet Actief burgerschap, 2019).

Hoewel het inzicht in de stand van zaken van het burgerschapsonderwijs en de effectiviteit daarvan beperkt is, stemt wat we weten niet tot optimisme. De constatering van de onderwijsinspectie dat het burgerschapsonderwijs weliswaar aan de wettelijke eisen voldeed, maar de ontwikkeling stagneert, geldt zeker voor het basisonderwijs. De laatste grootschalige, landelijk representatieve meting van opbrengsten in 2009, leidde tot een weinig gunstig beeld (Wagenaar et al., 2011; 2012). Het betrof met name de burgerschapskennis van leerlingen, waarvan experts constateerden dat de scores op van de kerndoelen afgeleide standaarden aanzienlijk achterbleven bij wat mocht worden verwacht (Van der Schoot, 2008; Wagenaar et al., 2011). Meting van opbrengsten richt zich vaak op kennis, houdingen en vaardigheden, die samen wel als ‘burgerschapscompetenties’ worden aangeduid. Voor burgerschapshoudingen rapporteerden Kuhlemeier et al. (2012) overigens relatief hoge inschattingen die de leerlingen van de eigen burgerschapsvaardigheden gaven en gematigd positieve houdingen.

262

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

Wagenaar en collega's gaven daarmee antwoord op een voor de hand liggende vraag, namelijk in hoeverre scholen erin slagen leerlingen toe te rusten met burgerschapscompetenties en wat de kenmerken zijn van het onderwijs dat daarop gericht is. Het inzicht daarin is zoals gezegd bescheiden en het laatste landelijke beeld gedateerd. Hoewel de resultaten destijds tot weinig tevredenheid stemden en het beeld sindsdien niet optimistischer werd (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Onderwijsraad, 2012) bleef de aandacht voor burgerschapsonderwijs niet-temin bescheiden en het inzicht in de vormgeving daarvan beperkt.

Voor zover onderzoek beschikbaar is laat dat zien dat vooral leerlingkenmerken verschillen in burgerschapscompetenties tussen leerlingen verklaren en schoolfactoren een bescheiden rol lijken te spelen (Dijkstra et al., 2015). Ook in het COOL<sup>5-18</sup> cohortonderzoek werd aandacht aan burgerschap geschonken. De resultaten leiden tot de conclusie dat meisjes hogere burgerschapscompetenties hebben, burgerschapskennis sterk samenhangt met cognitief niveau, en leerlingen in sterk stedelijke gebieden en een migratieachtergrond over positievere burgerschapsattituden en -vaardigheden beschikken (Driessen et al., 2009; Ledoux et al., 2011). Uit het onderzoek van Wanders et al. (2020) kwam naar voren dat een goede relatie met de leerkracht als onderdeel van een veilig klasklimaat, positief samenhangt met burgerschapsattitudes. De beschrijving die Van der Veen et al. (2016) een aantal jaren na de peilingsstudie geven tekent het burgerschapsonderwijs als weinig geconcretiseerd met accent op persoonsvorming en sociale vaardigheden. Een voor Nederland uitgevoerde overzichtsstudie leidt tot de conclusie dat er vooralsnog nauwelijks *peer reviewed* studies naar effectief burgerschapsonderwijs beschikbaar zijn (Dijkstra et al., 2018). Al met al is de kennis over de relatie tussen kenmerken van burgerschapsonderwijs en de ontwikkeling van burgerschapscompetenties vooralsnog bescheiden. Dat geldt evenzo voor het voortgezet onderwijs, maar ook daar worden positieve effecten gerapporteerd van, naast het belang van de samenstelling van de klas, een open klimaat waarin discussie mogelijk is en positieve onderlinge relaties (Coopmans et al., 2020; vgl. Geboers et al., 2013; Isac et al., 2014; Munniksma et al., 2017). Dat geldt ook voor de inrichting van het curriculum (Geboers et al., 2013; Hanmore-Cawley & Scharf, 2018; vgl. Campbell, 2019; Nieuwelink et al., 2016).

Tegen de achtergrond van de beperkte kennis van de actuele stand van zaken in het burgerschapsonderwijs in Nederland, en de bescheiden inzichten in de 'wat werkt' vraag, willen we bijdragen aan meer kennis door de vormgeving van het burgerschapsonderwijs op de basisschool en de competenties van leerlingen te beschrijven, en – als verkenning van kenmerken die de effectiviteit van burgerschapsonderwijs kunnen verklaren – de samenhang tussen beide te onderzoeken. Daarbij gaan we na of er groepen scholen te onderscheiden zijn op basis van combinaties van schoolkenmerken. We kunnen daarvoor gebruik maken van recente data, die een representatief beeld geven van de stand van zaken anno 2020/21. Daartoe staan de volgende drie vragen centraal: *Hoe kan het onder-*

*wijs gericht op bevordering van burgerschap worden beschreven en getypeerd? Welke typen scholen kunnen worden onderscheiden op basis van kenmerken die bijdragen aan bevordering van burgerschap? En tot slot: In hoeverre verschillen de gevonden typen scholen in burgerschapscompetenties van leerlingen?*

Voor wat betreft de te onderzoeken schoolkenmerken kiezen we voor deze bijdrage een breed vertrekpunt en gaan uit van een reeks van mogelijk relevante schoolkenmerken. We baseren ons daarbij op het schooleffectiviteitsmodel voor sociale opbrengsten (Dijkstra & De la Motte, 2014) als ordeningsmodel voor schoolkenmerken die in potentie van belang lijken voor effectief burgerschaps-onderwijs. Centraal staat het onderwijsleerproces, ook in relatie tot de samenstelling van de leerlingpopulatie en algemene school- en leerkrachtkenmerken. Nader gepreciseerd gaat het met name om het pedagogische klimaat, de inrichting van het curriculum, de didactiek en de organisatie van het burgerschapsonderwijs, en randvoorwaarden zoals sturing, faciliteiten en leerkrachtcompetenties (Dijkstra & De la Motte, 2014; vgl. ook Berkowitz, 2011; Gainous & Martens, 2012; Geboers et al., 2013; Isac et al., 2014; Keating et al., 2010; Lin, 2015; Mager & Nowak, 2012; Nieuwelink et al., 2016; Schuitema et al., 2008).

## 2 Methodologie

### 2.1 Data<sup>2</sup>

De gegevens waarop de analyses zijn gebaseerd zijn tussen januari en april 2020 verzameld in het kader van het Peilingsonderzoek Burgerschap einde basisonderwijs (Slijkhuis et al., 2021) dat in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs werd uitgevoerd (Inspectie van het Onderwijs, 2022). De gegevensverzameling werd uitgevoerd op naam van en door de uitvoerende onderzoeksinstituten, waarbij de anonimiteit van leerlingen en scholen werd verzekerd, en tevens werd vermeld dat de geanonimiseerde resultaten onderdeel zouden zijn van het peilonderzoek van de onderwijsinspectie. De naar schoolweging, regio en stedelijkheid gestratificeerde steekproef betrof 130 scholen, met twee reservesteekproeven. Van 193 benaderde scholen zijn 119 basisscholen bereid gevonden deel te nemen. Vanwege de sluiting van de scholen naar aanleiding van de COVID-pandemie heeft op 25 scholen geen afname plaatsgevonden. Representativiteitsanalyse op de eerdergenoemde kenmerken en denominatie en grootte van de school en de culturele achtergrond van de leerlingpopulatie wijst uit dat de deelnemende 94 scholen op deze kenmerken niet afwijken van de landelijke populatie, of van scholen die deelname oorspronkelijk hadden toegezegd (Slijkhuis et al., 2021).

Aan het onderzoek namen in totaal 2237 leerlingen, 117 leerkrachten en 89 schoolleiders op 94 basisscholen deel. Wat betreft de deelname van leerlingen

264

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

geldt een globaal gelijke verdeling over geslacht (48% jongen en 52% meisje), een gemiddelde leeftijd van 11 jaar en 6 maanden, en Nederlands (of een streektaal) in vier op de vijf gevallen als de thuis gesproken taal. Zeven op de tien leerkrachten is vrouw, en ruim acht op de tien leerkrachten heeft de reguliere pabo afgerond (Tabel 1).

**Tabel 1**

Achtergrondkenmerken leerlingen en leerkrachten

<b>Leerlingen</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Geslacht	Jongen	1058	47.9
	Meisje	1151	52.1
	Onbekend	28	-
Thuis taal	Nederlands	1795	80.9
	Niet-Nederlands	424	19.1
Voorlopig Schooladvies	PRO/BBL	130	7.0
	KBL/GTL	417	22.3
	GTL	359	19.2
	GTL/HAVO	194	10.4
	HAVO	315	16.9
	HAVO/VWO	214	11.5
	VWO	238	12.7
<b>Leerkrachten</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Geslacht	Man	35	30.2
	Vrouw	81	69.8
	Onbekend	1	-
Leeftijd	20-29	28	23.9
	30-39	35	29.9
	40-49	28	23.9
	50-59	19	16.2
	60 jaar of ouder	7	6.0
Werkervaring	0-5	17	14.5
	6-10	29	24.8
	11-15	22	18.8
	16-20	19	16.2
	meer dan 21 jaar	30	25.6

## 2.2 Variabelen

De vragenlijsten zijn onder leiding van getrainde testleiders op school afgenomen. Leerlingen vulden een testboekje in. De invultijd bedroeg tweemaal 30 minuten. Ook leerkrachten vulden een papieren vragenlijst in, en schoolleiders een digitale (voor meer informatie over gegevensverzameling, zie Slijkhuis et al., 2021). Voor meting van het onderwijsaanbod en de competenties van leerlingen is voortgebouwd op beschikbaar instrumentarium, waaronder instrumenten ontwikkeld voor onderzoek naar burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage (Van der Veen et al., 2016), internationaal vergelijkend burgerschapsonderzoek (Munnikma et al., 2017), burgerschapsvorming in het voortgezet onderwijs (Coopmans et al., 2020) en eerder peilingsonderzoek (Wagenaar et al., 2011). Het merendeel van de variabelen is ontleend aan in deze studies geconstrueerde schalen. De toepasbaarheid voor gebruik in onze analyses is getoetst met behulp van exploratieve Principale Componenten Analyse (PCA) en betrouwbaarheidsanalyses. Tabel 2 bevat een overzicht van de instrumenten.

### *Schoolkenmerken burgerschapsonderwijs*

De leerkracht- en schoolleidersvragenlijst biedt informatie over de invulling van burgerschapsvorming en richtte zich op het school- en klasklimaat, het aanbod van onderwijs en de organisatie daarvan. De organisatorische aspecten waren tevens onderdeel van de schoolleidersvragenlijst, met aandacht voor de concre-

**Tabel 2**

Informatie over de opgenomen instrumenten burgerschapsonderwijs

	Voorbeelditem	Herkomst	Bron	Bereik	n items	alfa
<b>Organisatorische keuzes</b>						
Concretisering burgerschapsonderwijs	Op onze school zijn er concrete afspraken over opzet en activiteiten voor burgerschapsvorming	Van der Veen et al., 2016	Directie	1-2	5	0.73
Inbedding burgerschapsonderwijs	De invulling van ons burgerschapsonderwijs wordt regelmatig besproken in teamvergaderingen	Coopmans et al., 2020	Directie	1-5	9	0.84
Overeenstemming over burgerschapsvorming en inzicht in opvattingen leerlingen	Op onze school heeft de schoolleiding inzicht in hoe leraren burgerschapsvorming invullen	Van der Veen et al., 2016	Directie	1-5	9	0.83

266

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

Klasklimaat en onderwijsaanbod						
Ruimte voor discussie in klas	Hoeveel leerlingen in uw lessen in groep 8 doen voorstellen voor klassenactiviteiten	Munniksma et al., 2017; Schulz et al., 2017	Leerkracht	1-4	6	0.72
Openheid van het klasklimaat	De juf/meester moedigt onze klas aan om een eigen mening te hebben	Munniksma et al., 2017; Schulz et al., 2017	Leerling	1-4	6	0.73
Leerkracht-leerling relatie	De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel	Peetsma et al., 2001	Leerling	1-5	7	0.87
Relatie klasgenoten onderling	Wij hebben een leuke klas	Peetsma et al., 2001	Leerling	1-5	6	0.83
Democratische lesactiviteiten op school	Politiek/democratie activiteit; debat of discussieles	Coopmans et al., 2020	Leerling	0-2	2	nvt
Gebruikte werkvormen burgerschapsonderwijs	Leerlingen bereiden onderwerpen voor en presenteren deze	Munniksma et al., 2017; Schulz et al., 2017	Leerkracht	1-4	7	0.71
Ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapsonderwijs	Het milieu en duurzaamheid	Munniksma et al., 2017; Schulz et al., 2017	Leerkracht	1-4	8	0.81

tisering en inbedding van en overeenstemming over het burgerschapsonderwijs.

Het oordeel van de schoolleider over *de mate van concretisering van het burgerschapsonderwijs* (vgl. Van der Veen et al., 2016) betreft een schaal omtrent de mate waarin er concrete afspraken zijn over de opzet en activiteiten voor bevordering van burgerschap en of het burgerschapsonderwijs geëvalueerd wordt.

De schaal voor het oordeel van de schoolleider over *de inbedding van het burgerschapsonderwijs in de dagelijkse lespraktijk* (vgl. Coopmans et al., 2020) verwijst naar het systematisch volgen van de burgerschapontwikkeling van leerlingen, en of de invulling van het burgerschapsonderwijs regelmatig besproken wordt in teamvergaderingen. Uit de PCA bleek één van de tien vragen die hierover zijn voorgelegd een onvoldoende hoge lading van .20 op de component te hebben en is daarom niet opgenomen.

Het oordeel over *de mate van overeenstemming over burgerschapsonderwijs op verschillende niveaus* (één schaal, gebaseerd op Van der Veen et al., 2016)

geeft een beeld van het inzicht van de schoolleiding in hoe leerkrachten invulling geven aan burgerschapsvorming en de verwachtingen van het bestuur.

De variabelen die school- en klasklimaat indiceren zijn gebaseerd op door leerlingen en leerkrachten verstrekte gegevens en gemeten met vier schalen, die een beeld geven van de mate waarin sprake is van een klimaat dat ruimte biedt voor discussie en gekenmerkt wordt door goede relaties als voorwaarde voor een open klimaat, met ruimte voor verschil.

Het *leerkrachtoordeel over de mate van openheid van het klasklimaat* is gebaseerd op de gemiddelde inschatting van de leerkrachten van de ruimte die leerlingen ervaren om ideeën in te brengen, zoals het aantal leerlingen dat voorstellen doet voor klassenactiviteiten, onderwerpen aandragt voor discussie en luistert naar de mening van anderen en deze respecteert, ook als deze afwijkt van de eigen mening.

De variabele *leerlingoordeel over openheid van het klasklimaat* kent een vergelijkbare constructie (vgl. Munniksmā et al., 2017; Schulz et al., 2017). De schaal is gebaseerd op zes items zoals de mate waarin de leerkracht, volgens leerlingen, de klas aanmoedigt om een eigen mening te hebben of laat zien dat je het nieuws van meerdere kanten kunt bekijken (Likertschaal 1 (nooit) tot 4 (heel vaak)).

De beleving van de onderlinge relaties berust op twee onder leerlingen gemeten variabelen: de schoolgemiddelden van het leerlingoordeel over de *kwaliteit van de leerkracht-leerling relatie* resp. de *kwaliteit van de relatie tussen klasgenoten onderling*.

Ook de meting van het onderwijsaanbod is op basis van de respons van leerlingen en leerkrachten in kaart gebracht. Het schoolgemiddelde van *deelname aan democratisch gerichte burgerschapsactiviteiten* op school zoals leerlingen die beleven, geeft een beeld van de oefenmogelijkheden waarmee burgerschap in de praktijk kan worden gebracht. Het betreft een index-variabele omtrent deelname aan democratie gerelateerde activiteiten (zoals schoolparlement, kindergemeenteraad) en aan een op debat of discussie gerichte les (vgl. Coopmans et al., 2020).

Het oordeel van de leerkracht over de *mate waarin bij burgerschapsonderwijs gebruik wordt gemaakt van werkvormen anders dan klassikale instructie* betreft eveneens een schoolgemiddelde. Het betreft werkvormen zoals projecten, groepswerk, gastlessen, aandacht voor actuele kwesties en het zoeken en analyseren van informatie (vgl. Coopmans et al., 2020).

De variabele *mate waarin leerkrachten zich voorbereid voelen om burgerschapsonderwijs te geven* geeft een indruk van de competenties van leerkrachten (vgl. Munniksmā et al., 2017; Schulz et al., 2017). Het gaat om de gemiddelde score van de leerkrachten van een school voor wat betreft aandacht voor onderwerpen als migratie, gelijke kansen, milieu, verantwoord omgaan met informatie en kritisch en zelfstandig denken.

268

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)



### *Burgerschapscompetenties*

De meting van de burgerschapscompetenties van leerlingen omvat burgerschapskennis, -houding en -vaardigheid. Voor de operationalisering is uitgegaan van de voor het peilingsonderzoek opgestelde beschrijving van de inhoud van het domein burgerschap (Visser, 2018). De beschrijving beoogt een beeld te geven van de invulling van het burgerschapsonderwijs zoals die in de Nederlandse onderwijspraktijk aangetroffen kan worden en is gebaseerd op de kerndoelen primair onderwijs (SLO, 2020) en de conceptuele benadering van burgerschap als vier 'taken' waarmee leerlingen in het leven van alle dag worden geconfronteerd: omgaan met verschil, democratisch en maatschappelijk verantwoord handelen en omgaan met conflicten (Ten Dam et al., 2010). Deze beschrijving van de inhoud van het domein burgerschap en de kennis, houdingen en vaardigheden die daarbij aan de orde zijn, is vervolgens vertaald in een groot aantal items, waarbij opnieuw gebruik gemaakt is van in eerder onderzoek ontwikkelde items, uit PPO 2009 (Wagenaar et al., 2011), BSM (Ten Dam et al., 2010), ICCS 2016 (Munniksmä et al., 2017) en het ESC-onderzoek (Ten Dam et al., 2020).

Na uitvoering van twee pilots waarin de concept-instrumenten zijn beproefd en aangepast, resulteerde een meetinstrument voor kennis, houding en vaardigheid met 162 items. Om de afnametijd te beperken zijn de items verdeeld over acht verschillende opgavenboekjes met 52 opgaven. Ieder item was opgenomen in twee verschillende boekjes en elke leerling vulde één boekje in. Op deze manier is elk boekje door circa 300 leerlingen ingevuld. Het design leidde tot (tussen de boekjes) overlappende items (minimaal 4, maximaal 12, zodat elk item door minimaal 484 en maximaal 638 leerlingen is ingevuld). Met behulp van Item Response Theorie (vgl. Hambleton et al., 1991) en meer specifiek het One Parameter Logistic Model (Verhelst & Glas, 1995) zijn de items en leerlingen per component op één meetschaal geplaatst (Tabel 3; voor een uitgebreide verantwoording, Slijkhuis et al., 2021).

## 2.3 Analysestrategie

Ter beantwoording van de drie onderzoeksvragen presenteren we beschrijvende en toetsende analyses. De eerste betreft een op centrum- en spreidingsmaten gebaseerd beeld van de organisatie en het aanbod van het burgerschapsonderwijs en het klas- en schoolklimaat. In eerdere onderzoeken zijn over het algemeen weinig verschillen tussen scholen in burgerschapsonderwijs gesignaleerd, zodat we met een latente klasse analyse (LKA) de mate van verschil tussen (groepen) scholen met vergelijkbare kenmerken van burgerschapsonderwijs vaststellen, gebaseerd op de onderscheiden kenmerken van burgerschapsonderwijs. De tien onderwijskenmerken uit paragraaf 2.2 zijn voor de LKA geaggregeerd naar schoolniveau.

**Tabel 3**

Achtergrondkenmerken leerlingen en leerkrachten

Voorbeelditem	Antwoordmogelijkheden	n items
<b>Kennis</b>		
<i>Waar hebben alle kinderen recht op?</i>	(0) Fout	78
a. Op zakgeld.	(1) Goed	
b. Om te kiezen bij wie je woont.		
c. Op onderwijs		
Wim is vaak heel druk in de klas. Hij mag soms zomaar even de klas uit van zijn lerares. Waarom doet de lerares?		
a. Omdat Wim vervelend is		
b. Omdat zij Wim aardiger vindt dan de andere kinderen		
c. Omdat Wim daarna weer rustiger is		
<b>Houding</b>		
• Ik los problemen graag samen met anderen op.	(1) Past helemaal niet bij mij	64
• In een discussie moet iedereen de kans krijgen om iets te zeggen.	(2) Past niet erg bij mij	
	(3) Past wel wat bij mij	
	(4) Past helemaal bij mij	
<b>Vaardigheid</b>		
<i>Hoe goed kun je...</i>	(1) Helemaal niet goed	20
... uitleggen wat vrijheid van geloof betekent?	(2) Niet zo goed	
... samenwerken met iemand waarmee je het oneens bent?	(3) Best wel goed	
	(4) Heel goed	

270

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

Met de LKA (uitgevoerd in Mplus 8.0) is nagegaan welk aantal groepen scholen de beste modelpassing oplevert. Met de Lo-Mendell Rubin aangepaste Likelihood RatioTest (LRT) is de modelpassing van een model met twee, drie en vier groepen vergeleken met een model met een groep minder. Een significante LRT duidt op een betere modelfit voor het plus-één groep model en een lagere BIC (Bayesian Information Criterion; tenminste twee punten lager) op een betere modelpassing. Op basis van een interpretatie van de gemiddelden per groep is gekeken of van een inhoudelijk zinvolle groepering sprake was. Gekozen is voor het aantal groepen met de beste modelpassing, die het beste inhoudelijk te interpreteren is. Na beschrijving van de groepen vanuit de kenmerken van het burgerschapsonderwijs, zijn ook de gemiddelde burgerschapscompetenties van leerlingen uit de groepen scholen onderscheiden.<sup>3</sup>

De toetsende analyses richten zich op de relatie tussen burgerschapscompetenties van leerlingen, de gevonden groepen van scholen uit de LKA, en de algemene onderwijskenmerken van scholen. Vanwege de hiërarchische structuur van de data (leerlingen op scholen) is gebruikt gemaakt van meerniveau regressieanalyse om de invloed van verschillende schoolkenmerken op de kennis, vaardigheden en houdingen van leerlingen te schatten. De scores voor de drie

burgerschapscompetenties zijn gestandaardiseerd, zodat de resultaten van de verschillende modelschattingen vergelijkbaar zijn. De meerniveau-analyses zijn uitgevoerd met MLwiN, versie 2.27 (Rasbash et al., 2013).<sup>4</sup> Voor de verschillende burgerschapscompetenties zijn aparte modellen getoetst, waarbij we specifiek nagaan of de leerlingen op de onderscheiden groepen scholen verschillen, door de schoolscores op de LKA-groepsindeling als onafhankelijke variabele op te nemen. Vervolgens voegen we de individuele leerlingkenmerken toe, te weten: leerlinggewicht als indicatie van sociaaleconomische deprivatie (categorieën geen gewicht, 0,3-gewicht en 1,2-gewicht), voorlopig schooladvies (als continue variabele, variërend tussen 1 en 7 als laagste en hoogste niveau), leeftijd, sekse en migratieachtergrond (categorieën Nederlands en migratieachtergrond).

Als schoolkenmerken zijn de variabelen schoolweging (indicatie van sociaaleconomische deprivatie van leerlingenpopulatie, gebaseerd op het opleidingsniveau en de sociale en etnische achtergrond van de ouders en opname in schuldsanering (J/N); CBS, 2022), het percentage leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond, de grootte van de school, stedelijkheidsgraad (categorieën weinig, matig, sterk stedelijk), regio (categorieën noord, oost, zuid, midden) en de denominatie van de school in de modelschattingen opgenomen.

Het eerste model dat we schatten laat zien hoeveel procent van de variantie in burgerschapscompetenties door de onafhankelijke variabelen worden verklaard, als we die vergelijken met het nul-model waarin deze variabelen niet zijn opgenomen. Daarnaast berekenen we voor elke significante ( $p < 0.05$ ) predictorvariabele de effectgrootte Cohen's  $f^2$ , die aangeeft welke proportie van de variantie de betreffende variabele toevoegt aan alle verklaarde variantie (vgl. Slijkhuis et al., 2021). Als interpretatie van Cohen's  $f^2$  hanteren we (anders dan die van de meer gebruikelijke Cohen's  $d$ ) een  $f^2$  van 0.02, respectievelijk 0.15 en 0.35 als klein, matig en groot effect (Cohen, 1988).

## 3 Resultaten

### 3.1 Beschrijving onderwijspraktijk

De schets van het burgerschapsonderwijs op Nederlandse basisscholen is opgebouwd uit een beschrijving van het onderwijsaanbod, het school- en klasklimaat en de inrichting en organisatie van het onderwijs.

De keuzes rond inrichting en organisatie raken onder meer aan *de mate van concretisering*, zoals blijkt uit het werken met concrete afspraken en geconcretiseerde leerdoelen, duidelijke leerlijnen en afspraken over evaluatie. Wanneer we afgaan op wat schoolleiders zeggen, is die concretisering beperkt. Zo geeft een derde van de schoolleiders aan dat er een visiedocument is. Verder geeft een derde aan dat er een gedeelde visie is maar dat die niet op papier staat. Bij de rest zijn de ideeën over burgerschapsonderwijs globaal of concretiseren

leerkrachten burgerschap op eigen wijze. Volgens leerkrachten is minder vaak sprake van een visiedocument; ze geven vooral aan op eigen wijze te werken. Van concretisering die verder gaat dan deze (beperkte) aanzetten, is over het algemeen geen sprake. Andere aspecten van de inrichting van burgerschapsonderwijs zijn inzicht in (a) elkaars opvattingen en (b) de houdingen en gedragingen van leerlingen rond burgerschap, (c) afspraken over het volgen van de ontwikkeling van leerlingen en (d) het samen werken aan de ontwikkeling van burgerschapsonderwijs. Schoolleiders geven aan dat dit tot op zekere hoogte het geval is: leerkrachten zijn volgens hen in redelijke mate van elkaars opvattingen en die van de leerlingen op de hoogte, en leerkracht en schoolleider zijn het in redelijke mate eens over de invulling van burgerschapsvorming. De ideeën van het bestuur (en ouders) over burgerschapsvorming zijn minder bekend zijn bij de schoolleiding (Tabel 4).

Van coördinatoren voor het thema burgerschap is nauwelijks sprake. Schoolleiders zien zichzelf, en in mindere mate leerkrachten, als de belangrijkste verantwoordelijken. Schoolleiders is ook gevraagd in hoeverre er sprake is van geconcretiseerde leerdoelen. Dergelijke doelen zijn een belangrijke aanwijzing voor de mate waarin het aanbod van het onderwijs doordacht is, en laten zien welke inhouden scholen willen overdragen. Scholen hanteren vooral globale leerdoelen, van meer uitgewerkte doelen of doelen op leerlingniveau is weinig sprake. Basisscholen vullen bevordering van burgerschap in de eerste plaats

**Tabel 4**

Aspecten van burgerschapsonderwijs

<b>Schoolleider – organisatorische keuzes</b>	<b>Gem</b>	<b>Std</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>n</b>
Concretisering burgerschapsonderwijs (1-2)	1.4	0.321	1.0	2.0	83
Inbedding burgerschapsonderwijs (1-5)	3.0	0.612	1.4	4.7	84
Overeenstemming over burgerschap en inzicht in opvattingen leerlingen (1-5)	3.4	0.562	1.0	4.7	83
<b>Leerling &amp; Leerkracht – klanklimaat en onderwijsaanbod</b>	<b>Gem</b>	<b>Std</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>n</b>
Ruimte voor discussie in de klas (1-4)	2.5	0.407	1.8	3.7	90
Ruimte voor discussie in klas (1-4)	2.4	0.539	1.0	4.0	2220
Leerkracht-leerling relatie (1-5)	3.9	0.668	1.0	5.0	2197
Relatie klasgenoten onderling (1-5)	4.3	0.622	1.0	5.0	2198
Democratische lesactiviteiten op school	0.4	0.600	0	2.0	2281
Gebruikte werkvormen burgerschap (1-4)	2.6	0.428	1.8	3.7	90
Ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschap (1-4)	3.3	0.366	2.3	4.0	90

Noot. Theoretische range tussen haakjes (min-max).

in als persoonsvorming en het leren omgaan met anderen. Leren omgaan met verschillen komt op de tweede plaats en maatschappelijke vorming, zoals betrokkenheid bij de samenleving, speelt een minder grote rol.

Anders dan voor veel andere vakken, weten de meeste scholen niet of en wat leerlingen van het onderwijs leren. Twee van de drie leerkrachten houdt geen leerresultaten bij. Degenen die dat wel doen, richten zich daarbij vooral op vaardigheden en houdingen van de leerling rond persoonsvorming. Kennis en de maatschappelijke aspecten van burgerschap krijgen veel minder aandacht. De helft van de leerkrachten die de leerresultaten bijhouden (zo'n 20 procent van het totaal) benut deze gegevens bij de bepaling van de invulling van het onderwijs.

Wat *het school- en klasklimaat* betreft zijn leerlingen over het algemeen positief over de relatie met de leerkracht en medeleerlingen. Daarnaast geven leerlingen aan regelmatig aangemoedigd te worden om hun eigen mening te geven over nieuws en actualiteiten. Leerkrachten zelf geven aan dat er voor leerlingen enige ruimte is om te discussiëren. Verder is leerlingen gevraagd of zij in de afgelopen drie maanden vervelende situaties op school hebben meegemaakt, zoals verbale en fysieke pesterijen. Leerlingen geven gemiddeld genomen aan dat dit 'nooit' tot 'soms' het geval was.

Als we *het onderwijsaanbod* onder de loep nemen, zien we dat leerlingen op school niet vaak aan activiteiten die rechtsreeks met democratie samenhangen, zoals debatten, deelnemen. Gevraagd naar de didactische aanpak bij burgerschap geven leerkrachten aan dat ze verschillende werkvormen gebruiken. Het gaat dan vaak om werkvormen waarbij de leerkrachten in gaat op actuele kwesties. Ook bereiden leerlingen regelmatig zelf maatschappelijke onderwerpen voor en presenteren deze, of krijgen leerlingen de opdracht informatie uit verschillende bronnen te zoeken. Van gastlessen of werken aan projecten is minder sprake. Leerkrachten gebruiken vooral methoden voor wereldoriëntatie of levensbeschouwing en het Jeugdjournaal of Nieuwsbegrip als lesmateriaal. Enkele leerkrachten kiezen ervoor om zelf lessen te ontwerpen. Leerkrachten geven aan zich voldoende bekwaam te voelen om les te geven over inhoudelijke burgerschapsthema's zoals diversiteit, gelijke kansen, duurzaamheid of immigratie.

### 3.2 Scholen onderscheiden op burgerschap

De voorafgaande paragraaf beschrijft de kenmerken die een beeld geven van het burgerschapsonderwijs. Gebaseerd op de uitkomsten van een latente klasse analyse (LKA) geven we vervolgens een beeld van de combinatie waarin deze kenmerken in de praktijk voorkomen. Anders gezegd: is sprake van 'typen' scholen, die meer stelselmatig verschillen in de wijze waarop burgerschapsonderwijs invulling krijgt? De LKA wijst erop dat de scholen in twee groepen uiteen vallen. Een model met twee groepen past beter bij de data dan een model met

één (Lo-Mendell Rubin aangepaste LRT test = 108.393,  $p = 0.043$ ). De gegevens laten daarmee zien dat sprake is van betekenisvolle verschillen tussen scholen in beide groepen (Tabel 5). Een model met drie groepen leidde, in vergelijking met een tweegroepen-model, niet tot een significant verschil.<sup>5</sup> De gemiddelde kans op juiste classificatie is voor groep 1 op 91.4% geschat en voor groep 2 op 94.8%. De twee groepen omvatten elk ongeveer even veel scholen.

Tabel 5 laat zien dat de in het onderzoek betrokken schoolkenmerken, die uit eerder onderzoek naar voren komen als in potentie gunstig voor bevordering van burgerschap, in de ene groep stelselmatig meer aanwezig zijn. Voor acht van deze kenmerken gaat het om significante verschillen, zoals de inbedding van burgerschap in de dagelijkse lespraktijk, de concretisering van burgerschapsonderwijs en een open klasklimaat. Deze bevinding wijst erop dat de condities voor effectief burgerschapsonderwijs op sommige scholen gunstiger zijn dan op andere. Ook voor andere kenmerken is sprake van verschil tussen scholen. Hoewel het hebben van een coördinator voor burgerschapsonderwijs weinig voorkomt, komt dat – waar dat wel de situatie is – voor op scholen die zich kenmerken door gunstige burgerschapskenmerken. Ook geven schoolleiders op deze

**Tabel 5**

Beschrijving burgerschapsvorming van in groepen met weinig of veel kenmerken effectief burgerschapsonderwijs

	Groep 1 n = 46		Groep 2 n = 48	
	Gem	Std	Gem	Std
Concretisering burgerschapsonderwijs (DIR; 1-2)*	1.14	0.23	1.53	0.23
Inbedding burgerschap in dagelijkse onderwijspraktijk (DIR; 1-5)*	2.57	0.35	3.39	0.35
Overeenstemming burgerschapsaanbod op verschillende niveaus (DIR; 1-5)*	3.15	0.35	3.67	0.35
Schoolgem. ervaren openheid klasklimaat (LL; 1-4)*	2.31	0.21	2.52	0.21
Schoolgem. ruimte voor discussie in klas (LK; 1-4)*	2.37	0.38	2.66	0.38
Schoolgem. leerkracht-leerling relatie (LL; 1-5)*	3.66	0.27	4.00	0.27
Schoolgem. relatie klasgenoten onderling (LL; 1-5)*	4.16	0.23	4.31	0.23
Schoolgem. deelname democratisch gerichte activiteiten op school (LL; 0-2)	0.37	0.35	0.48	0.35
Schoolgem. mate gebruik werkvormen voor burgerschapsonderwijs (LK; 1-4)	2.52	0.42	2.63	0.42
Schoolgem. ervaren bekwaamheid lesgeven over algemene aspecten burgerschapseducatie (LK; 1-4)*	3.23	0.35	3.40	0.35

Noot. DIR= schoolleider, LK = leerkracht, LL = leerling. Theoretische range tussen haakjes (min-max).

\*Significant verschil tussen beide groepen ( $p < 0.05$ ).

scholen vaker aan dat sprake is van uitgewerkte leerdoelen. Wat meer algemene schoolkenmerken betreft, zoals schoolwegingscategorie, regio, denominatie, schoolgrootte en stedelijkheid, verschillen beide groepen niet significant. Dat geldt ook voor het aandeel leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Zoals eerder genoemd, wijst onderzoek er voor de onderscheiden schoolkenmerken op dat een positief effect op de verwerving van burgerschapscompetenties verwacht zou kunnen worden. Dat doet verwachten dat de burgerschapscompetenties van leerlingen op scholen waar sprake is van dergelijke kenmerken, hoger liggen dan op andere scholen. De resultaten wijzen daar inderdaad op. Leerlingen op scholen uit de 'effectieve kenmerken' groep scoren gemiddeld hoger op burgerschapshoudingen en de eigen ingeschatte burgerschapsvaardigheid. Voor burgerschapskennis worden geen verschillen gevonden. Het gaat hier om toetsing van schoolgemiddelden van de leerlingcompetenties. In de volgende paragraaf houden we ook rekening met de hiërarchische structuur van de data (leerlingen binnen een school) en gaan we na in hoeverre de individuele leerlingcompetenties op de twee gevonden typen scholen verschillen.

### 3.3 Burgerschapscompetenties van leerlingen op de twee groepen scholen

Voor een adequate schatting van de samenhang tussen schoolkenmerken en leerlingcompetenties is het van belang rekening te houden met het niveau waarop variabelen betrekking hebben. De resultaten van de daartoe uitgevoerde meerniveau-analyses bevestigen het hiervoor verkregen resultaat. Leerlingen op scholen uit de 'effectieve kenmerken groep' scoren significant hoger op burgerschapshoudingen en vaardigheid. De verschillen zijn echter zeer klein (Cohen's  $f^2 = 0.01$ ). Voor burgerschapskennis blijkt geen significant verschil (Tabel 6).

De modellen bevatten de scholengroep als predictor (scholen met effectieve kenmerken versus de andere) onder controle voor de meer algemene schoolkenmerken en leerlingachtergrondkenmerken. Het random part van de modellen laat zien dat alle variabelen voor burgerschapskennis samen 19,4% van de variantie verklaren, voor vaardigheid 4,5% en voor attitude 10,1%. De intraklasse correlaties (ICC) bevestigen dat de verschillen tussen scholen bescheiden zijn.

Tabel 6

Modelschattingen samenhang tussen scholen met veel/weinig kenmerken effectief burgerschapsonderwijs en algemene leerling- en schoolkenmerken, voor Kennis, Vaardigheid en Attitude

Uitkomstmaat	Kennis			Vaardigheid			Attitude		
	B	SE	Cohen's f <sup>2</sup>	B	SE	Cohen's f <sup>2</sup>	B	SE	Cohen's f <sup>2</sup>
Fixed Part									
Intercept	-0.525	0.593		0.977	0.624		0.604	0.620	
Groep 2 school (ref. groep 1)	0.042	0.064		0.225	0.062	**	0.252	0.062	**
LL-gewicht (ref. geen gewicht)						**			**
0.3-gewicht	-0.265	0.126	**	-0.182	0.123		-0.268	0.114	**
1.2-gewicht	-0.057	0.138		-0.259	0.126	**	0.029	0.155	**
LL Voorlopig advies	0.229	0.012	**	0.155	0.027	**	0.064	0.012	**
LL Leertijd (in jaren)	-0.013	0.041		-0.021	0.044		-0.018	0.044	
LL Jongen	-0.093	0.039	**	0.002	0.041	**	-0.382	0.040	**
LL Migratieachtergrond	-0.086	0.057		0.081	0.062		0.096	0.061	
Schoolweging	-0.007	0.011		-0.033	0.011	**	-0.032	0.011	**
Percentage LLn niet-NL achtergrond	0.000	0.003					0.000	0.000	
Vestingsgrootte	0.000	0.000		-0.001	0.000		0.000	0.000	
Stedelijkheidsgraad (ref. matig):						*			**
Weinig sted	0.011	0.086		0.138	0.086		0.153	0.086	*
Sterk sted	0.079	0.087		0.206	0.086	**	0.314	0.086	**
Regio (ref. midden):									
Noord	0.052	0.099		-0.038	0.100		0.071	0.099	
Oost	-0.002	0.083		-0.006	0.080		0.016	0.081	
Zuid	0.000	0.077		-0.093	0.076		0.092	0.076	
Denominatie (ref. openbaar):						**	0.008		**
Protestants-christelijk	0.050	0.079		0.063	0.078		0.104	0.078	
Rooms-katholiek	0.009	0.077		0.112	0.076		0.117	0.076	
Overig bijzonder	-0.147	0.101		-0.176	0.100	*	-0.112	0.100	
Random Part									
Schoolniveau var.	0.031	0.010	**	0.025	0.009	**	0.027	0.009	**
LLniveau var.	0.775	0.024	**	0.927	0.028	**	0.870	0.026	**
Tot. res. Variantie	0.805			0.952			0.897		
ICC	0.038			0.026			0.031		
Verklaarde var. t.o.v. leeg model (Cohen's f <sup>2</sup> )	0.194			0.045			0.101		
Aantal scholen	94			94			94		
Aantal LL	2237			2237			2237		

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



## 4 Terugblik

### 4.1 Discussie

Om een representatief beeld te geven van de stand van zaken rond bevordering van burgerschap in het basisonderwijs presenteerden we de resultaten van onderzoek naar de inhoud en inrichting van burgerschapsonderwijs en de opbrengsten daarvan. Het eerdere, schaarse onderzoek wijst al langere tijd op het belang van verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs (Wagenaar et al., 2011; Inspectie van het Onderwijs, 2016; Onderwijsraad, 2012). In 2021 was aanleiding voor aanscherping van de wettelijke burgerschapsopdracht. De hier gepresenteerde resultaten hebben betrekking op het moment voorafgaand aan de nieuwe eisen en geeft een beeld van de stand van zaken, en de mate waarin scholen op dat moment (schooljaar 2021/22) reeds aan de nieuwe eisen voldoen. Het biedt daarmee eveneens een nulpunt voor toekomstige evaluaties van de ontwikkelingen na invoering van de nieuwe burgerschapswet. En het geeft aanknopingspunten voor verdere ontwikkeling van burgerschapsonderwijs op de korte termijn.

De resultaten geven een gemêleerd beeld. Voor wat betreft aanbod, leerdoelen en de didactische aanpak is het beeld niet onverdeeld positief. Dat geldt ook voor de meer voorwaardelijke aspecten, zoals de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs en de sturing daarvan, en het inzicht in wat leerlingen hebben geleerd. Dat betekent dat, hoewel scholen aandacht geven aan burgerschap en daarop gerichte activiteiten ontplooiën, belangrijke randvoorwaarden vaak ontbreken. Van doelgericht burgerschapsonderwijs, zoals in de vorm van leerdoelen, leerlijnen, afstemming en evaluatie is weinig sprake. Leerkrachten geven aan zich voldoende bekwaam te achten en meerdere didactische aanpakken te gebruiken. Andere elementen van effectief burgerschapsonderwijs (cf. Dijkstra et al., 2018) zijn beperkt ontwikkeld, zoals een gedeelde visie, geoperationaliseerde leerdoelen en inzicht in leerresultaten. Zo ontbreekt op de meeste scholen een gedocumenteerde visie, is sprake van globale leerdoelen en worden leerresultaten niet bijgehouden. Voor het school- en klasklimaat, een aspect dat uit veel onderzoek als belangrijk naar voren komt, is het beeld volgens leerlingen en leerkrachten positiever.

Zoals gezegd leidden eerdere taxaties evenmin tot een onverdeeld positief beeld. Zo liet eerder peilingsonderzoek naar burgerschap zien dat de burgerschapskennis van veel leerlingen op een laag niveau lag (Wagenaar et al., 2011). Onze operationalisering voor 2020/21 bevat ankeritems die vergelijking met deze peiling mogelijk maakt. Vergelijking van 2009 en 2021 laat zien dat het niveau van burgerschapskennis na controle voor regio, stedelijkheid, geslacht en leertijd nog iets verder afnam (Slijkhuis et al., 2021). De Inspectie van het Onderwijs (2016) constateerde herhaaldelijk dat het burgerschapsonderwijs

277

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

weinig doelgericht is, weinig samenhang vertoont en afhankelijk is van de invulling van de leerkracht, een beeld dat ook uit onze gegevens naar voren komt. Die gegevens laten overigens ook zien dat scholen, zoals ook eerder bleek (Inspectie van het Onderwijs, 2016), zich veelal betrokken voelen bij bevordering van burgerschap en daar waarde aan hechten.

De aangescherpte wettelijke opdracht betekent in het licht van de hier gerapporteerde bevindingen dat nog veel ontwikkeling nodig is. Dat geldt onder meer voor het uitgangspunt dat sprake moet zijn van een aanpak waarin concrete leerdoelen zijn geformuleerd, een aanbod dat daarbij aansluit, en leerresultaten in kaart worden gebracht. Toepassing van zo'n aanpak, die in veel andere leerdomeneinen vanzelfsprekend is, zal leiden tot een meer opbrengstgerichte benadering, waarbij wat de school leerlingen wil leren en inzicht in de mate waarin dat lukt, centraal komt te staan (Hoek et al., 2022).

De resultaten laten een groep scholen zien die gekenmerkt wordt door relatief gunstige condities voor bevordering van burgerschap. Deze scholen werken vaker met uitgewerkte leerdoelen, zijn het intern vaker eens over het aanbod en onderscheiden zich door een positief schoolklimaat. Deze scholen lijken niet stelselmatig te verschillen op meer algemene schoolkenmerken, zoals denominatie, schoolgrootte, stedelijkheid, de spreiding over Nederland of het percentage achterstandsleerlingen. Dat wijst erop dat een effectieve setting voor bevordering van burgerschap niet slechts afhankelijk is van contextuele kenmerken, maar samenhangt met een aanpak waarin burgerschapsbevorderende kenmerken aandacht krijgen. Dat ondersteunt de gedachte dat scholen in aanpak en beleid kunnen sturen op effectief burgerschapsonderwijs, en onderstreept dat inzet op versterking van burgerschapsonderwijs zinvol is.

De burgerschapshoudingen van leerlingen op scholen uit genoemde groep zijn gemiddeld positiever, net als vaardigheid. Voor burgerschapskennis wordt geen verschil gevonden. Deze bevindingen sluiten aan bij de resultaten van Wanders et al. (2020) die voor Nederlandse basisscholen positieve effecten rapporteren van een gunstig schoolklimaat op burgerschapshoudingen in groep 8, die ook doorwerken in de latere resultaten in het voortgezet onderwijs. Ook de conclusie van Dijkstra et al. (2015) dat basisscholen die hun curriculum voor taal en rekenen op orde hebben, ook gunstiger resultaten voor burgerschapshoudingen en vaardigheden laten zien, past daarbij.

De op meerniveau-analyse gebaseerde resultaten bevestigen deze bevinding en wijzen evenzo op verschillen, hoewel bescheiden, tussen leerlingen in houdingen en vaardigheid. Voor kennis is dat niet het geval. Daarbij blijken individuele achtergrondkenmerken veel van de verschillen in burgerschapsuitkomsten te verklaren. De bevindingen sluiten ook op dit punt aan bij onderzoek dat uitwijst dat de school er toe doet, maar de verschillen bescheiden zijn en leerlingkenmerken het meeste gewicht in de schaal leggen (vgl. De Schaepmeester et al., 2022; Dijkstra et al., 2015; Kuhlemeier et al., 2012; Wanders et al., 2020).

278

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

Een enigszins opmerkelijke bevinding lijkt dat verschillen tussen scholen niet zozeer op burgerschapskennis betrekking hebben, maar op houdingen en vaardigheden. Mogelijk kan deze bevinding begrepen worden vanuit de vaak nog beperkte ontwikkeling van burgerschapsonderwijs. Als een doelgerichte invulling van burgerschapsonderwijs, met een repeterende cyclus van concrete leerdoelen, een bijpassend aanbod en vaststelling van resultaten als kern, ontbreekt, verklaart dat ook het ontbreken van een effect op kennis, waar de invloed van onderwijs in potentie substantieel lijkt. De gunstige condities waarvan tot op zekere hoogte sprake is, zouden uitvloeisel kunnen zijn van een (al dan niet intentioneel) coherent, open en positief schoolklimaat, dat bijdraagt aan bevordering van burgerschapshoudingen, zonder specifieke gerichtheid op bevordering van burgerschap. Ook de focus op de sociale – veel meer dan op de maatschappelijke – aspecten van burgerschap kan in dat licht begrepen worden. Als een verklaring in deze richting plausibel is, betekent dit dat een meer doelgerichte benadering voor bevordering van burgerschapskennis zal leiden tot grotere verschillen tussen scholen die daarin meer of minder succesvol zijn, juist ook voor kennis, waar de rol van de school in vergelijking met andere *socializing agents* relatief groot is (vgl. Isac et al., 2014).

Als meer aandacht ontstaat voor versterking van de effectiviteit van burgerschapsonderwijs en de inspanningen van scholen toenemen, is te verwachten dat ook de verschillen tussen scholen die daarin meer of minder succesvol zijn, een grotere rol gaan spelen en – als resultaat daarvan – ook de uitkomstverschillen tussen scholen toenemen. Zo gezien maakt de beperkte aandacht voor burgerschap in de afgelopen jaren de beperkte schooleffecten zoals die tot nu uit onderzoek naar voren komen begrijpelijk. Deze overweging maakt duidelijk dat een aanpak gericht op versterking van burgerschapsonderwijs, waarbij het ontwikkelvermogen van scholen centraal staat, ertoe kan leiden dat verschillen tussen scholen gaan toenemen, en daarmee de ongelijkheid in de verdeling van burgerschapscompetenties over groepen leerlingen. Dat maakt gedurende de komende jaren monitoring en evaluatie van de ontwikkeling van de kwaliteit en opbrengsten van bevordering van burgerschap verstandig. Dit maakt niet alleen inzichtelijk in hoeverre de gewenste versterking van het burgerschapsonderwijs gerealiseerd wordt, maar laat ook zien in hoeverre niet bedoelde effecten, zoals versterking van ongelijkheid, optreden. Dergelijk onderzoek is bovendien van belang voor versterking van op empirische kennis gebaseerd inzicht in de kenmerken van effectief burgerschapsonderwijs – een belangrijke voorwaarde voor verbetering.

## 4.2 Terugblik

Het ontwerp van onze studie laat geen uitspraken toe over causale relaties en effecten. Wel onderstrepen de resultaten de inzichten uit eerder onderzoek over

kenmerken die ertoe lijken te doen, zoals de rol van het klas- en schoolklimaat. Dat wordt versterkt door gebruik van gegevens van leerlingen en leerkrachten, die in dezelfde richting wijzen.

Hoewel de sluiting van scholen vanwege de Covid-pandemie in de periode van gegevensverzameling ook ons onderzoek heeft geraakt, lijken de beperkingen als gevolg daarvan mee te vallen. Weliswaar moest circa twintig procent van de aanvankelijke groep scholen van deelname afzien, maar de dataverzameling op de andere scholen was daaraan voorafgaand afgerond, zodat de pandemie en de maatschappelijke ontwikkelingen als gevolg daarvan geen invloed hebben gehad op de gegevensverzameling. Vergelijking tussen scholen waar de gegevensverzameling was afgerond en uitgevallen scholen laat geen verschillen zien, en ook wijken de gerealiseerde en aanvankelijk steekproef op de centrale schoolkenmerken niet af (Slijkhuis et al., 2021).

### 4.3 Discussie

Waar de bescheiden invloed van de school ten opzichte van de rol van leerlingkenmerken voor kwalificatie een relevante factor is, leidt dat vooralsnog niet tot relativering van de rol van de school. Dat is voor sociale en maatschappelijke vorming, die zeker in deze leeftijdsperiode in belangrijke mate ook in de thuisomgeving plaatsvindt, niet anders (vgl. Jennings et al., 2009). Ook de in potentie compenserende rol van de school is in dit verband een relevante overweging. Zo zijn er aanwijzingen dat burgerschapsonderwijs het ontbreken van een stimulerend thuisklimaat kan compenseren en burgerschapshoudingen en vaardigheden positief beïnvloedt (Keating et al., 2010; Neundorf et al., 2016; Wanders et al., 2020). Meer aandacht voor burgerschap zou dan niet alleen het aandeel van de school bij bevordering van burgerschap vergroten maar, afhankelijk van de invulling die daaraan gegeven wordt, ook de invloed van achtergrondkenmerken op de verdeling van burgerschapscompetenties compenseren. Dat zal echter afhangen van de invulling die dat krijgt; niet denkbeeldig is dat een benadering waarin het eigen ontwikkelvermogen van scholen centraal staat, bestaande kwaliteits- en uitkomstverschillen tussen scholen zal versterken. Dat maakt het voor onderwijsbeleid en – praktijk verstandig breed te investeren in versterking van de schoolkenmerken die kunnen bijdragen aan bevordering van burgerschapscompetenties. Voor de schoolpraktijk wijzen onze resultaten er vooralsnog op dat concretisering van leerdoelen, ontwikkeling van een geëxpliciteerd curriculum, inzicht in de mate waarin leerdoelen worden bereikt en een schoolklimaat waarin burgerschap gedijt, vruchtbare aanknopingspunten kunnen zijn.

De moeizame ontwikkeling van burgerschapsonderwijs waarvan in de afgelopen jaren sprake was, vestigt aandacht op de vraag wat scholen nodig hebben om verbetering vorm te geven. Waar gebrek aan prioriteit oorzaak

zou zijn, kan van de meer verplichtende benadering, waarin de aangescherpte burgerschapswet voorziet, effect worden verwacht. Wanneer de oorzaak echter gezocht moet worden in de complexiteit van bevordering van burgerschap, of in een beperkt ontwikkelvermogen van scholen, is de vraag of van de huidige meer verplichtende benadering alleen doorbreking van de eerdere stagnatie kan worden verwacht. Immers, als het uitblijven van ontwikkeling in de afgelopen jaren begrepen moet worden als het overvragen van het ontwikkelvermogen van scholen, vraagt versterking een meer centrale aanpak, met accent op landelijke curriculumontwikkeling, ontwikkeling van *evidence-based* aanpakken, leerlijnen en methoden, duidelijke doelen en facilitering van een opbrengstgerichte benadering. De recente inzet vanuit het onderwijsbeleid lijkt uit te gaan van de veronderstelling dat een relatief beperkte inzet op schoolondersteuning voldoende is om scholen in staat te stellen zelfstandig tot verbetering te komen. Of dat voldoende is, zullen toekomstige evaluaties uitwijzen. Het beperkte ontwikkelvermogen van scholen zoals dat vooralsnog is gebleken, onderstreept in elk geval het belang van een substantiële aanpak en onderstreept de vraag of de opgave het vermogen van veel scholen niet te boven gaat, en een nader te bepalen landelijke aanpak overweging verdient.

## Noten

<sup>1</sup>We willen de bij de uitvoering betrokken mede-onderzoekers van het Kohnstamm Instituut (Esther Stronkhorst), GION (Harm Naayer, Lieneke Ritzema) en Cito (Renske Kuijpers, Tecla Lampe, Bas Hemker, Lieke Walet) bedanken voor hun bijdragen aan de gegevensverzameling en analyse. Ook spreken we onze waardering uit voor de waardevolle opmerkingen die de begeleidingscommissie (Norman Verhelst, Ralf Maslowski, Marga Böhmers, Bert Molema, Maartje van der Velde, Ellen Geboers, Marleen van der Lubbe) op verschillende momenten heeft gemaakt. De gegevensverzameling was mede mogelijk door de inzet van onze ambassadeurs.

<sup>2</sup>De gegevens voor dit onderzoek zijn verzameld als onderdeel van een project dat door de Universiteit van Amsterdam, het Kohnstamm Instituut, GION en Cito is uitgevoerd voor de Inspectie van het Onderwijs in het kader van het Peilonderzoek Burgerschap 2019/20 (Inspectie van het Onderwijs, 2022) en is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (projectnummer 40.5.19920.001). De resultaten zijn gerapporteerd in een technisch rapport (Slijkhuis et al., 2021) dat uitgangspunt was voor een door de onderwijsinspectie gepubliceerde rapportage (Inspectie van het Onderwijs, 2022). De analyses, rapportage en conclusie in dit artikel zijn voor rekening van de auteurs.

<sup>3</sup>Dit betreft geaggregeerde burgerschapscompetenties op schoolniveau, waarbij standaarddeviaties klein zijn. Eventuele effectgroottes berekend op basis van deze standaarddeviaties verschillen sterk ten opzichte van effecten gemeten

op leerlingniveau (in de multilevel-analyse). Verder zijn bij de LKA missende gegevens geschat met FIML.

<sup>4</sup> Voor de meerniveau-analyses zijn ontbrekende waarden geïmputeerd met multipale imputatie (met het statistische programma R, pakket Mice (Van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011). De analyses zijn steeds uitgevoerd op vijf geïmputeerde datasets, waarna de resultaten zijn gecombineerd (gepooled) door middel van de formules van Rubin en Schenker (1986).

<sup>5</sup> Technische gegevens bij LKA. BIC: 2 groepen 641.719, drie groepen, 653.459); aangepaste LRT test voor drie versus twee groepen niet significant (37.486,  $p = 0.144$ ).

## Literatuur

- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50(3), 153-158.
- Campbell, D. (2019). What social scientists have learned about civic education: A review of the literature. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 32-47.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2022). Schoolweging, 2019-2021. <https://www.cbs.nl/nl-nl/maatwerk/2022/13/schoolweging-2019-2021>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Coopmans, M, ten Dam, .G., Dijkstra, A. B., & van der Veen I. (2020). Towards a Comprehensive School Effectiveness Model of Citizenship Education: An Empirical Analysis of Secondary Schools in The Netherlands. *Social Sciences*, 9, 157. <https://doi.org/10.3390/socsci9090157>
- De Schaepmeester, L., van Braak, J. & Aesaert, K. (2022). Social citizenship competences of primary school students: does socio-ethnic diversity in the classroom matter? *Globalisation, Societies and Education*, 20(3), 365-387. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889360>
- Dijkstra, A. B., Geijsel, F., Ledoux, G., van der Veen, I., & ten Dam, G. (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, 524-53.
- Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2018). *Kenmerken van effectief burgerschaps- onderwijs. Voorstudie Peilonderzoek Burgerschap 2019*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Dijkstra, A. B., Motte, P.I. de la, & Eilard, A. (2014). Social outcomes of education. Concept and measurement. In: Dijkstra, A.B., & Motte, P.I. de la (Eds.), *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. & van der Veen, I. (2009). *Cohortonderzoek COOL5-18. Technisch rapport basisonderwijs, eerste meting 2007/08*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam:Kohnstamm Instituut.
- Gainous, J., & Martens, A. M. (2012). The effectiveness of civic education: Are “good” teachers actually good for “all” students? *American Politics Research*, 40(2), 232-266. doi:10.1177/1532673X11419492
- Goboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam., G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage Publications, Inc.
- Hoek, L., Munniksma, A., & Dijkstra, A. B. (2022). Improving citizenship competences: Towards an output-driven approach in citizenship education. *JSSE-Journal of Social Science Education*, 21(3).

283

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632>

Burgerschap in het basisonderwijs. Kenmerken van scholen en competenties van leerlingen

E.G.J. Slijkhuis, I. van der Veen, H. de Boer en A.B. Dijkstra

- Inspectie van het Onderwijs (2016). *Burgerschap op school*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2022a). *De Staat van het Onderwijs 2022*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2022b). *Peil.Burgerschap Einde Basisonderwijs 2019-2020*. Inspectie van het Onderwijs.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B., & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 29-63.
- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *Journal of Politics*, 71(3), 782-799.
- 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)*. London: Department for Education.
- Kuhlemeier, H., van Boxtel, H., & van Til, A. (2012). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs*. Arnhem: Cito.
- Ledoux, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & ten Dam, G. (2011). Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland. *Pedagogische Studiën*, 88, 3-22.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American schools and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), 35-63.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7(1), 38-61.
- Memorie van toelichting Wet Actief burgerschap (2019). Wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs - Parlementaire monitor. <https://www.parlementairemonitor.nl/9353000/1/j9vvij5epmj1ey0/vl40nzudcypw>
- Munniksma, A., Dijkstra, A. B., van der Veen, I., Ledoux, G., Werfhorst, H. van de, & ten Dam, G. (2017). *Burgerschap in het voortgezet onderwijs: Nederland in vergelijkend perspectief*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Neundorf, A., Niemi, R.G., & Smets, K. (2016). The compensation effect of civic education on political engagement: How civics classes make up for missing parental socialization. *Political Behavior*, 38, 1-29.
- Nieuwelink, H., Boogaard, M., Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & 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.
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & de 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.



- Raad van State (2019). Voorstel van wet tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funde- rend onderwijs. <https://www.raadvanstate.nl/@113259/w05-19-0014/>
- Rasbash, J., Browne, W. J., Healy, M., Cameron, B. & Charlton, C. (2013). *MLwiN Version 2.27*. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Rubin, D. B. & Schenker, N. (1986). Multiple imputation for interval estimation from simple random samples with ignorable nonresponse. *Journal of the American Statistical Association*, 81, 366-374. <https://doi.org/10.2307/2289225>
- Schuitema, J., ten Dam, G., & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Eds.). (2017). *ICCS 2016 Technical Report*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- 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.
- SLO (2020). *Kerndoelen primair onderwijs 2006*. Amersfoort: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Van der Veen, I., Ledoux, G., Kuiper, E., Bomhof, M. & Walraven, M. (2016). Deel III Vragenlijstonderzoek ~ Opvattingen van leraren en schoolleiders. In: Inspectie van het Onderwijs, *Burgerschap op school*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Van Buuren S. & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). "Mice: Multivariate imputation by chained equations in R" *Journal of Statistical Software*, 45(3), 1-67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Visser, A. (2018). *Burgerschap in het basisonderwijs. Domeinbeschrijving ten behoeve van peilingsonderzoek*. Enschede: SLO.
- Ten Dam, G., Geijssel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Ten Dam G., Dijkstra A. B., van der Veen I., & van Goethem, A. (2020). What do adolescents know about citizenship? Measuring student's knowledge of the social and political aspects of citizenship. *Social Sciences*, 9(12), 234. <https://doi.org/10.3390/socsci9120234>
- Wagenaar, H., Keune, K., & van Weerden, J. (2012). *Balans oordelen en argumenteren als onderdeel van actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.
- Wagenaar, H., van der Schoot, F., & Hemker, B. (2011). *Balans actief burgerschap en sociale integratie*. Arnhem: Cito.
- 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.

## Auteurs

**E. G. J. Slijkhuis** was tijdens uitvoering van het onderzoek postdoctoraal onderzoeker aan de Universiteit van Amsterdam, en is thans als onderzoeker verbonden aan CMO STAMM.

**I. van der Veen** is als senior onderzoeker verbonden aan het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam.

**H. de Boer** is als onderzoeker verbonden aan het GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs van de Rijksuniversiteit Groningen.

**A. B. Dijkstra** is als hoogleraar verbonden aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is tevens verbonden aan de Inspectie van het Onderwijs.

*Correspondentieadres:* E.G.J. Slijkhuis, CMO STAMM. Postbus 2266, 9704 CG Groningen. E-mail: e.slijkhuis@cmostamm.nl

## Abstract

### **Citizenship in primary education. Characteristics of schools and pupils' competences**

This study aims to describe the nature of citizenship education in primary education. It concerns a representative picture of the state of affairs in the year 2020 in the Netherlands. The study involved 2237 group 8 pupils, 117 teachers and 89 school leaders from 94 schools. The results show that primary schools differ in the way they give substance to citizenship education. A latent class analysis indicates a group of schools with more favorable conditions for effective citizenship education. It also shows a relationship with favorable citizenship competences in these schools in terms of attitudes and self-assessed skills. Multilevel analysis shows that the individual characteristics of pupils explain most of the differences in citizenship outcomes. The school has a modest role in promoting citizenship outcomes, but at the same time, this study shows that there are opportunities to further develop citizenship education in schools.

**Keywords** citizenship education, citizenship competences, primary education, school effectiveness

286

PEDAGOGISCHE  
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)

[ps.v100i3.17632](https://doi.org/10.59302/ps.v100i3.17632)