

Burgerschapsonderwijs: een taak voor school?

Onderzoek naar indicatoren van burgerschapscompetenties voor 15-jarigen in West-Europa.

Naam: Ayse Candan
Studentnummer: 572071
Begeleider: J.F.A Braster
Tweede lezer: R. van der Veen
Aantal woorden: 9962
Datum: 19-6-2022

Grootstedelijke Vraagstukken & Beleid

Abstract

Sinds 2006 hebben scholen in Nederland de opdracht om binnen hun schoolvisie aandacht te schenken aan burgerschapsonderwijs. In dit onderzoek is op leerling en schoolniveau onderzocht wat voorspellers zijn van burgerschapscompetenties. Op leerlingniveau is gekeken naar de relatie tussen sociaaleconomische status, geslacht, migratieachtergrond en burgerschapscompetenties. Op schoolniveau wordt de relatie tussen gemiddelde sociaaleconomische status, migrantenpercentage, bestuursvorm, urbanisatiegraad en burgerschapsonderwijs onderzocht. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van PISA data (*Programme for International Student Assessment*). De *Student* en *School Questionnaire* uit 2018 zijn hiervoor geraadpleegd. De steekproef bestond uit drie landen; Duitsland, Spanje en Schotland. Voor de relatie tussen sociaaleconomische status en burgerschapscompetenties was de verwachting dat leerlingen met een hogere sociaaleconomische status hoger zouden scoren op burgerschapscompetenties. Dit bleek ook uit de onderzoeksresultaten. Voor leerlingen met een migratieachtergrond geldt hetzelfde. De onderzoeksresultaten bevestigen dat leerlingen met een migratieachtergrond hoger scoren op burgerschapscompetenties dan leerlingen zonder migratieachtergrond. Ook geslacht heeft invloed op burgerschapscompetenties. Meisjes scoren hoger dan jongens. Er is in dit onderzoek geen relatie gevonden tussen burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties. Op basis van de literatuur was dit wel de verwachting. Wel heeft de gemiddelde sociaaleconomische status op een school invloed op burgerschapscompetenties van leerlingen. Leerlingen scoren lager op burgerschapscompetenties wanneer ze op een school zitten met een lage sociaaleconomische status. Ook voor migrantenpercentage is dit verband gevonden. Leerlingen op scholen met een lage etnische diversiteit scoren lager op burgerschapscompetenties. Een etnisch diverse omgeving zorgt dus voor meer burgerschapscompetenties. De stedelijke omgeving van de school blijkt geen invloed te hebben op burgerschapscompetenties van leerlingen. De verwachting was dat een stedelijke omgeving de burgerschapscompetenties van leerlingen positief zou beïnvloeden omdat etnische diversiteit meer aanwezig is in een stedelijke omgeving. Maar de onderzoeksresultaten bevestigen dit niet. Ook voor de bestuursvorm van een school geldt dat deze geen invloed heeft op burgerschapscompetenties van leerlingen. Concluderend heeft dit onderzoek laten zien dat kenmerken op schoolniveau geen invloed hebben op burgerschapscompetenties van leerlingen. Individuele kenmerken daarentegen hebben wel degelijk invloed.

Keywords: burgerschap; burgerschapscompetenties; sociaaleconomische status; PISA

1. Inleiding

Als gevolg van de oorlog tussen Rusland en Oekraïne zijn er in de afgelopen weken gemiddeld vier miljoen Oekraïners gevlucht (Rijksoverheid, 2022). In Nederland zijn er 2000 plekken gecreëerd om deze vluchtelingen op te vangen. De overheid verwacht de komende periode een toename van dit aantal (Rijksoverheid, 2022). Het aantal initiatieven en acties die burgers zijn gestart om Oekraïense vluchtelingen te helpen was niet te missen. Van woonaanbod tot psychologische hulp. Nederlandse burgers hebben hun bereidheid om vluchtelingen te helpen, bewezen. Het starten van een initiatief om anderen te helpen hoort volgens de *Global Competence Assessment* (Mansilla & Jackson, 2011) bij de dimensie vaardigheid binnen burgerschapscompetenties. Net als dat opvattingen over vluchtelingen onderdeel is van de dimensie attitude. Samen met de dimensies kennis en waarden vormt deze *de Global Competence Assessment*. Deze wordt gebruikt om de burgerschapscompetenties van jongeren inzichtelijk te maken.

Sinds de wettelijke verplichting van burgerschapsonderwijs in 2006 heeft deze voor veel onduidelijkheid binnen scholen gezorgd (Onderwijsraad, 2012). Naar mate de samenleving verandert, is de rol van burgers niet meer hetzelfde als vroeger. De huidige reguliere schoolsystemen binnen het onderwijs sluiten niet aan op de hedendaagse wereld. Deze is dynamisch en verandert continu. Om scholen hierbij te helpen zijn 21-eeuwse vaardigheden geïntroduceerd. Deze bieden scholen kaders om hun onderwijs vorm te geven (SLO, 2021). 21-eeuwse vaardigheden bestaan uit leerlijnen en daar bijbehorende doelstellingen. Burgerschap is onderdeel van de 21-eeuwse vaardigheden, maar heeft geen specifieke doelstellingen zoals rekenen en taal die wel hebben. Dit heeft te maken met de vrijheid die scholen moeten hebben om aan de hand van hun visie en identiteit zelf invulling te geven aan burgerschapsonderwijs. In de wet is burgerschap als volgt geformuleerd: ‘‘Bevordering actief burgerschap en sociale integratie’’ (Onderwijsraad, 2003). Deze brede formulering maakt het voor scholen niet makkelijk om er invulling aan te geven. De overheid heeft burgerschapsonderwijs verplicht gesteld maar zijn burgerschapscompetenties wel bepaald door onderwijs?

In dit onderzoek ligt de focus op burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties. Het onderzoek speelt zich af op leerling- en schoolniveau. Eerst zal de relatie tussen individuele leerling kenmerken en burgerschapscompetenties onderzocht worden. In hoeverre hebben kenmerken zoals sociaaleconomische status etniciteit en geslacht invloed op burgerschapscompetenties van kinderen? Vervolgens zal onderzocht worden of schoolkenmerken

zoals etnische compositie, gemiddelde sociaaleconomische status, urbanisatiegraad, bestuursvorm en burgerschapsonderwijs deze relaties beïnvloeden.

2. Probleemstelling

Sinds 2006 hebben scholen de wettelijke verplichting om in hun curriculum aandacht te schenken aan burgerschapsonderwijs (art.8 lid 3 WPO 2006). Deze wet heeft onduidelijkheid met zich meegebracht. De Onderwijsraad stelde vast dat de burgerschapsopdracht van het onderwijs scholen te weinig kaders biedt om het vorm te geven. Scholen zijn zoekende naar de betekenis en invulling van burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2012). Dit heeft in 2021 geresulteerd in een wetswijziging die verplichtender is dan de wet in 2006. Binnen de nieuwe wet zijn scholen verplicht om verantwoording af te leggen over de manier waarop zij burgerschapsonderwijs implementeren in hun curriculum. De onderwijsinspectie heeft een rol in de naleving van deze verplichting (art. 8 lid 3 WPO 2021). De kern van de huidige burgerschapswet bestaat uit de rol die het onderwijs heeft in het bevorderen van actief burgerschap en sociale cohesie op een doelgerichte en samenhangende wijze (VO raad, 2021). In het theoretisch kader volgt een gedetailleerde omschrijving van de burgerschapswet (hoofdstuk 3.1).

Er zijn verschillende aanleidingen te formuleren voor de verscherping van de nieuwe wet burgerschapsonderwijs. Als eerste de individualisering van de samenleving en de waarneming dat Nederlanders minder gemeenschappelijke normen en waarden hebben dan voorheen (SLO, 2015). Gemeenschappelijke waarden zouden bevorderd moeten worden en het onderwijs kan hier een rol in spelen. Echter wekt dit ook de vraag op of er wel gemeenschappelijke waarden bestaan. Stichting Leerplan Onderwijs (SLO) benadrukt dat het van belang is om binnen burgerschapsonderwijs ruimte te creëren voor betwistbare waarden (Veugelers, Stolk & Bron, 2015). Jeroen van Waveren onderschrijft dit en borduurt erop voort door burgerschapsonderwijs te zien als een opdracht om kinderen te leren meningsverschillen te accepteren (Andreoli, 2010).

Een tweede aanleiding voor burgerschapsonderwijs zijn maatschappelijke ontwikkelingen die voor spanning kunnen zorgen in een klaslokaal. De Onderwijsraad (2016) omschrijft maatschappelijke tegenstellingen die ontstaan door gevoelens van onzekerheid op sociaaleconomisch en cultureel gebied als een zorgwekkende ontwikkeling in de samenleving. ‘‘Zorgen omtrent individuen die zich in sterke mate identificeren met antidemocratische gemeenschappen ten koste van identificatie met de samenleving als geheel’’ (p. 18).

Onderwerpen zoals vluchtelingenproblematiek en de Zwarte Pieten discussie kunnen leiden tot

discussies in de klas. Eén op de vijf leerkrachten geeft aan moeite te hebben met het bespreekbaar maken van zulke thema's (Seibers, 2015). Deze ontwikkelingen benadrukken het belang van burgerschapsonderwijs.

Tenslotte is de inhoudelijke onduidelijkheid over de oude wet ook een aanleiding geweest voor de verscherping ervan (Onderwijsinspectie, 2020) Het is voor scholen onduidelijk wat er precies bedoeld wordt met burgerschapsonderwijs en hoe deze een plek kan krijgen in het huidige curriculum (PO raad, 2019).

Burgerschapsonderwijs heeft geen kerndoelen zoals rekenen, taal of kunstzinnige oriëntatie die wel hebben. Kerndoelen zijn bedoeld om kaders te schetsen voor de onderwijsinhoud. Zo is het bijvoorbeeld voor het vak Nederlands belangrijk dat leerlingen informatie kunnen vergelijken en beoordelen in verschillende teksten en is één van de kerndoelen voor rekenen dat leerlingen kunnen optellen, aftrekken, vermenigvuldigen en delen (SLO, 2006). Ondanks het gebrek aan kerndoelen bestaat de huidige burgerschapswet uit twee onderdelen die kunnen dienen als kerndoel. Het eerste onderdeel is cognitief van aard. Burgerschapsonderwijs moet ervoor zorgen dat leerlingen kennis kunnen verwerven over de basiswaarden van de democratische rechtsstaat. Het tweede onderdeel is gefocust op non-cognitieve vaardigheden. Namelijk dat leerlingen door middel van burgerschapsonderwijs sociale en maatschappelijke competenties ontwikkelen waardoor ze kunnen functioneren in de Nederlandse samenleving (art. 8 lid 3 WPO 2021). In de wet wordt omschreven dat scholen vooral moeite hebben met de invulling van het non-cognitieve onderdeel, de sociale en maatschappelijke competenties.

In dit onderzoek zal de link gelegd worden tussen burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties van leerlingen. Onderzoeken tonen aan dat de non-cognitieve ontwikkeling van kinderen beïnvloed kunnen worden door verschillende factoren. Hierbij is er onderscheid te maken tussen factoren op individueel en schoolniveau. Op individueel niveau is opleidingsniveau van ouders een belangrijke voorspeller voor het tolerantieniveau van kinderen. Bovens (2012) stelt dat het verschil tussen hoog- en laagopgeleiden steeds zichtbaarder is geworden. Deze groepen wonen vaak niet in dezelfde wijk en komen elkaar hierdoor niet tegen. Daarnaast gaan hun kinderen niet naar dezelfde scholen wat de scheiding tussen hoog- en laagopgeleiden alleen maar meer zichtbaar maakt. Aanvullend hierop toont onderzoek ook aan dat hoog- en laagopgeleiden anders denken over migranten en tolerantie jegens hen (WRR/SCP, 2014). Daarom is sociaaleconomische status gekozen als één van de individuele leerling

kenmerken. Een lage sociaaleconomische status gaat vaak gepaard met een migratieachtergrond (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010). Migratieachtergrond is gekozen als belangrijke tweede voorspeller van burgerschapscompetenties. Uit het onderzoek van Lin (2014) blijkt dat jongeren met een migratieachtergrond lager scoren op politieke kennis. Politieke kennis is één van de vier dimensies van de *Global Competence Assessment*.

Derhalve is het doel van dit onderzoek om de effecten van individuele leerling kenmerken (geslacht, sociaaleconomische status en etniciteit) op burgerschapscompetenties inzichtelijk te maken. Omdat burgerschapsonderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties zal dit onderzoek zich ook richten op kenmerken op schoolniveau. Bijvoorbeeld hoe zelfwaardering van leerlingen, hun kansen om gepest te worden en gevoelens van nationale identiteit beïnvloedbaar zijn door de etnische samenstelling van een school (Gray-Little & Hafdahl, 2000; Agirdag, Demanet, Van Houtte & Van Avermaet, 2011).

De algemene vraag is of schoolkenmerken (zoals gemiddelde sociaaleconomische status, urbanisatiegraad, etnische compositie, bestuursvorm en burgerschapsonderwijs) invloed hebben op de relatie tussen individuele leerling kenmerken en burgerschapscompetenties. Om dit doel te bereiken is onderstaande hoofdvraag inclusief deelvragen geformuleerd.

Hoofdvraag:

Is er een relatie tussen etniciteit, geslacht, sociaaleconomische status en burgerschapscompetenties van 15 jarigen? En in hoeverre beïnvloeden factoren op schoolniveau (gemiddelde sociaaleconomische status, gemiddelde migrantenpercentage urbanisatiegraad, bestuursvorm en burgerschapsonderwijs) deze relatie?

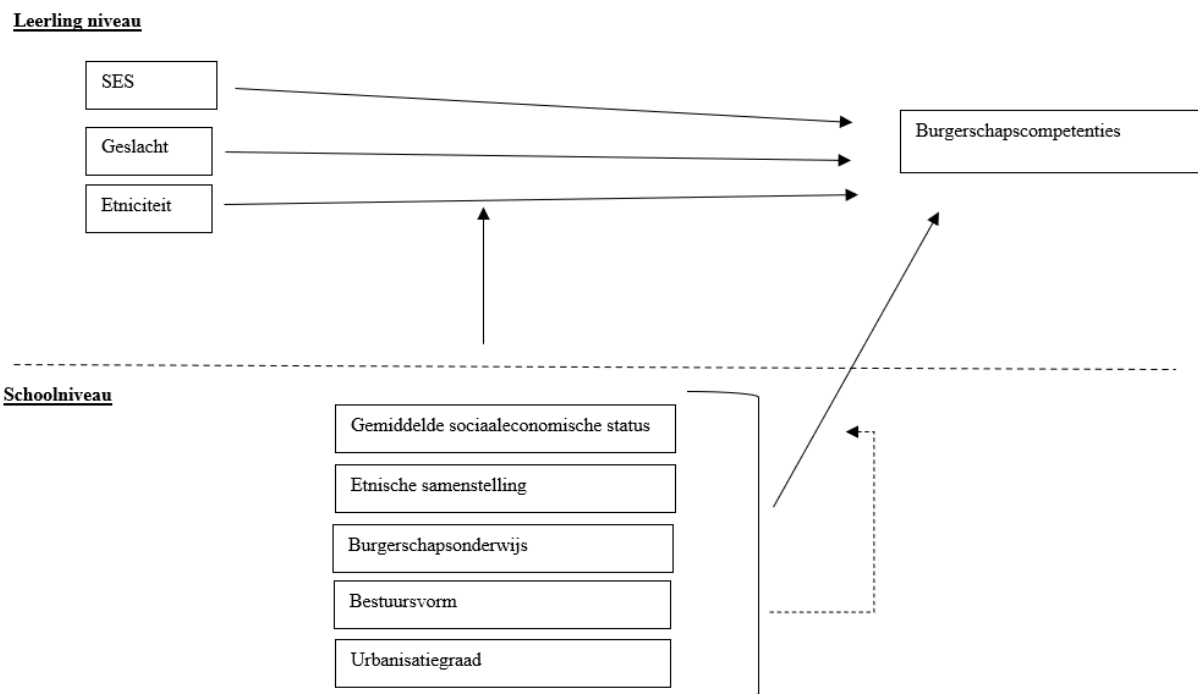
Deelvragen:

1. Wat is burgerschapsonderwijs?
2. Wat zijn burgerschapscompetenties?
3. Heeft sociaaleconomische status, etniciteit en geslacht invloed op burgerschapscompetenties van kinderen?

4. Hebben kenmerken op schoolniveau (sociaaleconomische compositie, etnische compositie, urbanisatiegraad, bestuursvorm en burgerschapsonderwijs) invloed op burgerschapscompetenties van kinderen?

5. In hoeverre wordt de relatie tussen individuele kenmerken en burgerschapscompetenties beïnvloedt door kenmerken op schoolniveau?

Deze vragen hebben het volgende conceptuele model opgeleverd:



3. Maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie

De wetenschappelijke relevantie van dit onderzoek hangt samen met de rol die scholen toegewezen hebben gekregen sinds de verplichting van burgerschapsonderwijs. Er zijn veel onderzoeken gedaan naar de effecten van onderwijs op cognitieve uitkomsten van leerlingen. Maar veel is er niet bekend over de effecten van onderwijs op de non-cognitieve ontwikkeling. Ondanks dat scholen ook een taak hebben te vervullen in de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen is de vraag of burgerschapsonderwijs een aandeel heeft hierin. Omdat er relatief weinig onderzoeken zijn naar de effecten van burgerschapsonderwijs op de burgerschapscompetenties van leerlingen kunnen de resultaten van dit onderzoek bijdragen hieraan. Daarnaast kunnen de

resultaten ook mogelijk aanleiding zijn voor aanbevelingen over de mate van implementatie van burgerschap in het onderwijscurriculum.

De resultaten van dit onderzoek kunnen bijdragen aan maatschappelijke vraagstukken zoals discriminatie. De veranderende dynamiek van de samenleving reflecteert zich ook in de klas en kan resulteren in spanningen en discussies. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen scholen aan het denken zetten over hun keuze in de mate van implementatie van burgerschapsonderwijs.

4. Theoretisch kader

In de volgende paragrafen zal op individueel leerlingniveau en op schoolniveau begrippen zoals burgerschapsonderwijs, sociaaleconomische status, geslacht en etniciteit gedefinieerd worden en zal het verband tussen deze begrippen en burgerschapsopvattingen theoretisch worden onderbouwd en toegelicht.

4.1 Definitie burgerschapsonderwijs

In 2002 stelde het eerste Balkenende Kabinet het onderwijs de vraag in hoeverre zij een bijdrage leveren aan het herstellen (en behouden) van de sociale samenhang in de maatschappij (Onderwijsraad, 2002). Naar aanleiding hiervan pleitte de Onderwijsraad voor een brede aanpak van burgerschap in scholen en onderscheidde hierbij drie kenmerken. Het eerste kenmerk is schoolburgerschap. Dit is de manier waarop leerlingen binnen de school met elkaar omgaan en in hoeverre zij mee kunnen denken over besluitvorming binnen de school. Het tweede kenmerk is maatschappelijk burgerschap. Dit is de maatschappelijke verantwoordelijkheid en bijdrage die leerlingen leveren ten opzichte van de lokale gemeenschap. Het laatste kenmerk is politiek- en staatsburgerschap. Dit kenmerk omschrijft de verwachting dat leerlingen de basis van een democratie erkennen en bijdragen aan het behoud ervan (Maslowski, Werd, Oonk, Naayer & Isaac, 2012). Ondanks dat scholen vrij zijn in de vormgeving van deze maatschappelijke opdracht heeft het een plek op de kwaliteitsagenda van het voortgezet onderwijs gekregen (Koers VO). Er werd gewezen op het belang dat ‘jongeren waarden en normen meekrijgen, sociale competenties verwerven, begrip krijgen voor de Nederlandse samenleving en voorbereid worden op een actief burgerschap’ (Ministerie van OCW, 2004, p.19). Deze ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat in 2006 de burgerschapsopdracht van het onderwijs wettelijk is vastgesteld. Deze wet heeft verschillende componenten:

Het onderwijs: (i) gaat er mede vanuit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving, (ii) is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en (iii) is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten. (Netjes, Van Der Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011, p. 37)

Daarboven op heeft de onderwijsinspectie aangegeven voortaan toezicht te houden op de manier waarop scholen invulling geven aan burgerschapsonderwijs. Specifiek werd benoemd dat ze niet alleen de uitgevoerde activiteiten om burgerschap te stimuleren zullen beoordelen maar dat ook de houdingen van leerlingen tegenover sociale integratie beoordeeld zullen worden (Maslowski, Werd, Oonk, Naayer & Isac, 2012). De inspectie heeft vier aspecten van burgerschap geformuleerd die gebruikt worden bij de beoordeling ervan. Deze luiden als volgt:

1. Sociale competenties: de school schenkt aandacht aan bevordering van sociale competenties;
2. Openheid naar de samenleving en de daarin aanwezige diversiteit: de school schenkt aandacht aan de samenleving en de diversiteit daarin, en bevordert deelname aan en betrokkenheid bij de samenleving;
3. Basiswaarden en democratische rechtsstaat: de school bevordert basiswaarden en de kennis, houdingen en vaardigheden voor participatie in de democratische rechtsstaat;
4. School als 'oefenplaats': de school brengt burgerschap en integratie ook zelf in de praktijk (Maslowski, Werd, Oonk, Naayer & Isac, 2012, p. 37)

We kunnen vaststellen dat burgerschap een breed begrip is die op verschillende maniere geïnterpreteerd kan worden. Dat kan verklaren waarom de overheid scholen vrijheid biedt om zelf invulling te geven aan burgerschapsonderwijs, ondanks het toezicht van de onderwijsinspectie (Ministerie van OCW, 2004). Hoe scholen invulling geven aan burgerschapsonderwijs moet blijken uit hun visie, hun onderwijsaanbod en de studiematerialen.

4.2 Burgerschapscompetenties

De brede definitie van burgerschap maakt dat het niet makkelijk toetsbaar is. Desondanks zijn er meetinstrumenten ontwikkeld waarmee de burgerschapscompetenties van leerlingen gemeten kunnen worden. Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010) hebben vier sociale taken uitgewerkt die jongeren moeten kunnen vervullen als burgers in de samenleving. Deze taken zijn:

‘democratisch handelen’, ‘maatschappelijk verantwoordelijk handelen’, ‘omgaan met conflicten’ en ‘omgaan met verschillen’ (Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux, 2010). Vervolgens was de vraag welke competenties jongeren nodig hebben om deze sociale taken te kunnen vervullen. Deze competenties zijn weer onderverdeeld in vier elementen. Namelijk, kennis, vaardigheid, attitude en reflectie. Deze sociale taken en bijbehorende elementen hebben geresulteerd in een vragenlijst die per sociale taak een gemiddelde score oplevert en daarmee het burgerschapsgedrag van jongeren meet (Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010).

De International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) doet onderzoek naar burgerschapscompetenties van leerlingen in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs. Naast inzicht verkrijgen op de manier waarop scholen burgerschapsonderwijs vormgeven, richt deze studie zich ook op de ontwikkeling van burgerschapskennis, houdingen en vaardigheden (<https://iccsnederland.nl/>). ICCS gebruikt kennistoetsen en vragenlijsten als instrument om burgerschapskennis,- houdingen en vaardigheden van leerlingen te meten. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen vier domeinen:

1. Democratie: kennis over burgerrechten en -plichten, de democratische rechtstaat, democratisch handelen en de rol van politieke en maatschappelijke instituties;
2. Maatschappelijke basiswaarden: kennis van basiswaarden, zoals gelijke rechten, vrijheid en sociale verbondenheid;
3. Participatie: kennis over mogelijkheden voor inspraak, en vaardigheden en houdingen die nodig zijn om op school en in de samenleving actief mee te kunnen doen;
4. Identiteit: verkennen van de eigen identiteit en die van anderen met betrekking tot de samenleving, en het durven nemen van eigen verantwoordelijkheid (Maslowski, Van Der Werf, Oonk, Naayer en Isac, 2012).

Ten slotte onderscheiden Mansilla en Jackson (2011) in *Educating for Global Competence* vier *global competences*. Door het beheersen van deze competenties stellen Mansilla en Jackson (2011) dat jongeren de wereld beter kunnen begrijpen. Volgens hen moeten jongeren de wereld (verder dan hun directe leefomgeving) onderzoeken, moeten jongeren perspectieven op globale issues (h)erkennen en vervolgens deze perspectieven kunnen vertalen naar concrete acties om te ondernemen. Als laatste moeten jongeren deze acties kunnen communiceren naar de buitenwereld. Deze competenties zijn concreet gemaakt en verdeeld in vier dimensies; kennis, waarden, attitudes en vaardigheden.

Deze vier dimensies zijn afhankelijk van elkaar en overlappen elkaar enigszins. Samengevat definiëren Mansilla en Jackson (2011) global competence als *“..the capacity to examine local, global and intercultural issues, to understand and appreciate the perspectives and world views of others, to engage in open, appropriate and effective interactions with people from different cultures, and to act for collective well-being and sustainable development.”* (Mansilla & Jackson (2011). Om de competenties van jongeren te meten is de *Global Competence Assessment* ontwikkeld. De *Global Competence Assessment* is onderdeel van de PISA vragenlijst uit 2018 en bestaat uit twee onderdelen; cognitieve kennistoets (kennis en vaardigheden) en een persoonlijke achtergrondvragenlijst (attitudes en waarden) (PISA, 2018). Het doel van de cognitieve kennistoets is om te bepalen in hoeverre jongeren in staat zijn om bijvoorbeeld globale issues zoals de vluchtelingen crisis te herkennen. De persoonlijke achtergrondvragenlijst is bedoeld om bijvoorbeeld attitudes van jongeren jegens vluchtelingen te kunnen meten.

4.3 Leerlingniveau: effect van sociaaleconomische status, etniciteit en geslacht op burgerschapsopvattingen

Sociaaleconomische status

Het begrip sociaaleconomische status wordt gebruikt om de positie van mensen op de maatschappelijke ladder te bepalen vanuit een sociaal en economisch perspectief (Dijkshoorn et al., 2000). Er worden drie indicatoren gebruikt om de sociaaleconomische status te bepalen. Namelijk inkomen, opleidingsniveau en beroep (Verweij, 2014). Deze drie zijn gerelateerd aan elkaar omdat het opleidingsniveau invloed heeft op beroep en inkomen afhankelijk is daarvan (Van der Waerden et al., 2014).

Er is veel bekend over de effecten van sociaaleconomische status op de onderwijsprestaties van leerlingen. Zo zouden leerlingen uit een gezin met een lage sociaaleconomische status slechter presteren op school dan kinderen uit hogere klassen (Agirdag, Van Houtte & Van Avermaet, 2016). Dit kan bijvoorbeeld verklaard worden door gebrek aan kennis of financiële mogelijkheden om kinderen aan te melden voor bijles/huiswerkondersteuning (Melby et al., 2008). Vergeleken met onderzoeken over effecten van sociaaleconomische status op onderwijsprestaties is er relatief weinig onderzoek gedaan naar de effecten van sociaaleconomische status op non-cognitieve ontwikkelingen. Ondanks dat

scholen naast hun onderwijzende taak ook verplichtingen hebben omtrent de sociaal-emotionele ontwikkelingen van kinderen.

In het eindrapport van het onderzoeksprogramma *Onderwijssystemen en centrale functies van scholing* worden drie functies van onderwijs onderscheiden (Werfhorst et al., 2015). De meest voor de hand liggende is ontwikkeling van cognitie. Het doel is hierbij kennis en vaardigheden opdoen die getoetst kunnen worden om het niveau te bepalen. Een tweede functie is arbeidsmarktfunctie. Hierbij wordt gekeken naar de bijdrage van het onderwijs aan de economische groei (Werfhorst et al., 2015). Ten slotte heeft het onderwijs een socialisatiefunctie. Hierbij ligt de focus op het voorbereiden van leerlingen op hun functie als burger in de maatschappij. Wanneer deze functie wordt toegekend aan het onderwijs, worden leerlingen ook onderwezen om kennis en vaardigheden te ontwikkelen die bijdragen aan hun burgerschapscompetenties.

Torney-Purta (2002) heeft onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van burgerschapscompetenties van 14-jarigen en stelt dat leerlingen met een hogere sociaaleconomische status meer politieke kennis hebben dan leerlingen uit de lagere sociale milieus. Dit heeft volgens haar invloed op burgerschapsopvattingen omdat politieke kennis onderdeel is van burgerschapscompetenties (Torney-Purta, 2002). Ook Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam (2011) onderschrijven dit in hun onderzoek naar burgerschapscompetenties van jongeren. Het intellectueel thuisclimaat is volgens hen bepalend voor verschillen in attitudes over democratie tussen jongeren.

De Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) bevestigt dat er een relatie is tussen sociaaleconomische status en burgerschapscompetenties. Zij gebruiken als vierde indicator van sociaaleconomische status het aantal boeken in huis. Op basis daarvan wordt geconcludeerd dat hoe meer boeken er aanwezig zijn in huis, hoe hoger leerlingen scoren qua burgerschapscompetenties (Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam, 2011). Het (voor)lezen van boeken heeft een positief verband met een hoge sociaaleconomische status. Volgens Fletcher & Reese (2015) worden kinderen uit gezinnen met een hoge sociaaleconomische status vaker voorgelezen door hun ouders dan kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status. Meerdere onderzoeken bevestigen dat voorlezen een positief effect heeft op de taalvaardigheid van kinderen (de Vries, Moeken & Kuiken, 2015; Vanparys, van Dijken, van der Nat & van der Wilt, 2021).

Ten slotte bevestigt Eindhoven et al. (2017) ook dat er een positief verband is tussen

taalontwikkeling en burgerschapscompetenties. Ten eerste omdat taal het mogelijk maakt om (gedeelde) ideeën en meningen te omschrijven. Ten tweede is taalontwikkeling een voorwaarde voor het begrijpen en betekenis geven aan de wereld. Ten derde is taalontwikkeling een vereiste voor zelfreflectie. Eidhof et al. (2017) concludeert dat het vormen en uiten van je eigen mening en deze uitwisselen met anderen een belangrijke voorwaarde is voor het beoefenen van sociale taken die onderdeel zijn van burgerschapscompetenties.

Op basis van de beschreven theorieën is de volgende hypothese opgesteld. *Leerlingen uit een hogere sociaaleconomische klasse scoren hoger op burgerschapscompetenties dan leerlingen uit lagere sociaaleconomische klassen (H1).*

Etniciteit

Door het migratieverleden van Nederland is het aantal jongeren met een niet-westerse achtergrond groot. In 2020 telde het CBS (Centraal Bureau Statistiek) 898.000 jongeren met dit kenmerk. Dat de herkomst van leerlingen invloed heeft op hun burgerschapscompetenties wordt door meerdere onderzoeken bevestigd. Dit kan gerelateerd worden aan de manier van opvoeding waarmee de kinderen opgroeien. In gezinnen waar meer focus ligt op gehoorzaamheid in plaats van gelijkheid, hebben kinderen minder mogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen die van belang zijn voor burgerschapscompetenties (Netjes, Van Der Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011). De Swaan (1983) omschrijft dit als een bevelhuishouding:

De communicatie tussen ouders en kinderen berust op ouderlijk gezag en gehoorzaamheid zonder of met zeer beperkte marges voor de jongere om te onderhandelen. Afwijkend gedrag wordt (of zou worden) bestraft met (fysieke) sancties. (Du Boi-Reymond, Peters & Ravesloot, 1990, p. 78)

Bij Marokkaanse, Turkse en Surinaamse gezinnen is vaker sprake van bevelhuishoudingen (Netjes, Van Der Werfhorst, Dijkstra & Geboers, 2011) Gezag en autoriteit zijn belangrijke factoren waardoor kinderen competenties zoals kritisch denken en reflecteren minder goed ontwikkelen.

Ook de contacttheorie van Allport (1954) bevestigt dat etniciteit invloed heeft op burgerschapscompetenties. Allport (1954) stelt namelijk dat interetnisch contact leidt tot minder vooroordelen en meer tolerantie. Dit is echter alleen mogelijk onder bepaalde voorwaarden. Ten eerste moeten de twee groepen een gelijke status hebben. De contacttheorie is bijvoorbeeld niet

toepasbaar op de relatie tussen werknemer en werkgever. Ten tweede moeten beide groepen gedeelde doelen hebben. Ten derde moet er mogelijkheden voor ontmoeting zijn. Ten slotte moeten de groepen steun van autoriteiten en instituties hebben. Bijvoorbeeld scholen die interetnisch contact stimuleren en faciliteren.

Vooroordelen en tolerantie zijn onderdeel van de *global competences* dimensies waarden en attitudes (Mansilla en Jackson, 2011). Ervan uitgaande dat interetnisch contact leidt tot minder vooroordelen en meer tolerantie, kunnen we stellen dat leerlingen met een etnische achtergrond hoger scoren op burgerschapscompetenties dan leerlingen zonder een etnische achtergrond. Deze stelling heeft geleid tot de volgende hypothese: *Leerlingen met een etnische achtergrond scoren hoger op burgerschapscompetenties dan leerlingen zonder etnische achtergrond (H2)*.

Geslacht

Zorgzaamheid is een eigenschap die volgens Evertzen (2007) vaker voorkomt bij meisjes dan bij jongens. De Wit, Van Der Veer & Slot (2001) bevestigen in hun onderzoek ook dat er naast biologische verschillen er ook socialisatie verschillen zijn tussen meisjes en jongens. De *Civic Knowledge and Engagement* studie van IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) beaamt de zorgzamere houding van meisjes. Zij stellen dat er een verschil is in attitudes voor jongens en meisjes. Meisjes zouden positievere opvattingen hebben over rechten van immigranten dan jongens (Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam, 2011). Ook als het gaat over gelijke rechten voor vrouwen hebben meisjes een positievere houding dan jongens (Maslowski, Werd, Oonk, Naayer & Isac (2012).

Ook op de dimensie burgerschapsvaardigheden scoren meisjes hoger dan jongens (Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam, 2011). Joosten (2007) verklaart dit door te stellen dat meisjes sociaal vaardiger zijn en vaker het gemeenschappelijke belang nastreven. Op basis van deze theorieën is de verwachting (*H3*) dat *meisjes hoger scoren op burgerschapscompetenties dan jongens*.

4.4 Schoolniveau: effect van schoolkenmerken op burgerschapscompetenties

Migrantenpercentage

De diversiteit naar herkomstlanden is in de afgelopen jaren toegenomen. In 2017 telde Nederland 223 verschillende herkomstlanden van individuen (Jenissen, Engbersen, Bokhorst & Bovens, 2018). Deze diversiteit reflecteert zich ook in het onderwijs door de verscheidenheid aan

ethniciteiten. Uit het onderzoek van Demanet, Agirdag & Van Houtte (2011) blijkt dat etnische diversiteit op een school zorgt voor een lager sociaal kapitaal van de leerlingen. Dit verklaren zij door de locatie van etnisch diverse scholen, namelijk in etnisch diverse buurten die vaker economisch achtergesteld zijn (Demanet, Agirdag & Van Houtte (2011). Dit is nadelig voor het sociaal kapitaal.

In tegenstelling tot het onderzoek van Demanet, Agirdag & Van Houtte (2011) blijkt uit het onderzoek van Stevens, Lupton, Mujtaba & Feinstein (2007) juist dat culturele diversiteit op school een positief verband heeft met houdingen van leerlingen ten opzichte van etnische verschillen (Netjes, Van De Werfhorst, Karsten & Bol, 2011). De contacttheorie van Allport (1954) kan dit verklaren. Hoe meer leerlingen in contact komen met andere ethniciteiten, hoe positiever hun houding, hoe meer tolerantie en hoe minder vooroordelen (Allport, 1954).

Naast de etnische samenstelling van een school heeft de gemiddelde sociaaleconomische status ook invloed op burgerschapscompetenties van leerlingen. Kinderen op scholen met relatief veel leerlingen met een lagere sociaaleconomische status hebben minder kennis over politieke en maatschappelijke onderwerpen (Maslowski, Van Der Werf, Oonk, Naayer en Isac, 2012; Torney-Purta, 2002). Torney-Purta (2002) verklaart dit door het gebrek aan politieke kennis bij ouders. Zij stelt dat ouders met een lage sociaaleconomische status minder politieke kennis hebben dan ouders met een hoge sociaaleconomische status (Torney-Purta, 2002). Op basis van bovengenoemde theorieën is de volgende hypothese opgesteld: *(H4) leerlingen op scholen met een hoge etnische diversiteit en lagere gemiddelde sociaaleconomische status scoren lager op burgerschapscompetenties.*

Bestuursvorm

In het rapport *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs* (Honingh, Ruiters, Thiel en van den Akker, 2017) worden bestuursvormen van verschillende landen met elkaar vergeleken. Voor dit onderzoek zal de private en publieke bestuursvorm worden opgenomen als controle variabele. De publieke bestuursvorm wordt gekenmerkt door een integraal bestuur waarbij de overheid (vaak gemeente) het bevoegd gezag van de school vormt. Het is ook mogelijk dat individuen met private middelen een school kunnen oprichten. Bij deze private bestuursvorm kunnen scholen nog steeds gedeeltelijk of geheel (in het geval van Nederland) door de overheid worden gefinancierd. Kenmerkend voor private scholen is vaak wel dat de besturen de toegankelijkheid tot het onderwijs bepalen, waardoor de kans groter is dat de leerlingen er minder leerlingen met

een migranten achtergrond en/of een lagere sociaaleconomische status zijn (Weenink & Regt, 2003). Dat zou een reden kunnen zijn waarom private scholen minder geïnteresseerd zouden zijn om leerlingen om te leren gaan met culturele verscheidenheid. De publieke overheidsschool wordt door haar algemene toegankelijkheid daartoe wel uitgedaagd. Ook historisch had de openbare school een voortrekkersrol bij de opvoeding van het volk (Braster, 1996). Daarom is de verwachting *dat leerlingen op publieke scholen hoger scoren op burgerschapscompetenties (H5)*.

Urbanisatiegraad

De urbanisatiegraad van een school betekent in hoeverre de school in een stedelijke omgeving is gevestigd. Voor burgerschapscompetenties zou dit kunnen betekenen dat leerlingen op scholen in een stad hoger of juist lager scoren op burgerschapscompetenties. Volgens Gordon (2003) zijn burgerschapscompetenties van leerlingen op scholen in een stedelijke omgeving hoger. De verklaring hiervoor is dat in een stedelijke omgeving vaak de etnische diversiteit hoger is. Dit zorgt ervoor dat leerlingen die opgroeien in deze omgeving beter om kunnen gaan met culturele verschillen (Ledoux, Geijsel, Reumerman & Ten Dam, 2011).

Daarentegen kan een stedelijke omgeving burgerschapscompetenties ook belemmeren. In een homogene omgeving met veel 'gelijken' is de kans groter op sociale cohesie en gevoelens van *bonding* (Schnabel & De Hart, 2008). Nog een argument waarbij een stedelijke omgeving nadelig kan zijn voor burgerschapscompetenties is dat grote bevolkingsdichtheid kan zorgen voor botsingen tussen groepen (Spierings, 2003). In omgevingen met veel verschillende bevolkingsgroepen is er sprake van minder sociale cohesie, minder vertrouwen en minder solidariteit (Gordon, 2003; Putnam, 2000). Bewoners van etnische buurten trekken zich terug in privésfeer (Putnam, 2000). Dit zou voor leerlingen op scholen in een stedelijke omgeving kunnen betekenen dat ze lager scoren op burgerschapscompetenties. Daarom is de verwachting dat *(H5) dat leerlingen op scholen in een stedelijke omgeving lager scoren op burgerschapscompetenties*

Burgerschapsonderwijs

Scholen verschillen in hun aanpak als het gaat om burgerschapsonderwijs. Het is een verplichting vanuit de overheid, maar scholen worden vrijgelaten in de invulling. Uit onderzoek van Torney-Purta (2002) blijkt dat scholen waar discussies over politieke zaken plaatsvinden, leerlingen meer burgerschapskennis hebben. Daarnaast zou het ook invloed hebben op het stemgedrag van leerlingen. Ten slotte zien leerlingen sneller het belang in van stemmen wanneer er op school

aandacht is besteedt aan dit thema (Torney-Purta, 2002; Netjes, Van De Werfhorst, Karsten & Bol, 2011). In een onderzoek naar de relatie tussen een open klasklimaat en kennis en houdingen van leerlingen ten opzichte van kinderrechten is er een positief verband gevonden. Wanneer leerlingen de mogelijkheid hadden om in een veilige omgeving kritiek te uiten op schoolbeleid, was er meer kennis aanwezig bij hen over kinderrechten (Geboers et al, 2013). Geboers et al. (2013) noemen dit open pedagogisch klasklimaat; “Door leerlingen de ruimte te geven om met docenten van mening te verschillen over maatschappelijke kwesties, hen te stimuleren om hun mening te uiten, en door ruimte te geven aan het naar voren brengen van diverse perspectieven.”. Geboers et al (2013) vinden een positieve relatie tussen burgerschapskennis en het vertrouwen van leerlingen in de overheid en acceptatie van gelijke rechten.

Het onderzoek van White & Mistry (2017) toont aan dat burgerschapsactiviteiten op school een positief effect hebben op burgerschapswaarden van leerlingen. Door onder andere gastsprekers uit te nodigen en het nieuws te bespreken ontwikkelden leerlingen een hogere mate van verantwoordelijkheidsgevoel voor anderen. Ook het onderzoek van Dijkstra (2015) laat zien dat kenmerken op schoolniveau invloed kunnen hebben op burgerschapscompetenties van leerlingen. Kenmerken op schoolniveau bestaan uit de uitgewerkte visie die een school heeft op burgerschap, de mate van aandacht ervoor in het curriculum en de geformuleerde doelen ten opzichte van burgerschap. Deze kenmerken komen samen in het schoolbeleid voor burgerschapsonderwijs en hadden een positief effect op burgerschapscompetenties van leerlingen.

Ten slotte laten de analyses van de IEA-studie uit de VS (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) zien dat leerlingen die *social studies* hebben gevolgd meer burgerschapscompetenties bezitten (Torney-Purta & Barber, 2004b). *Daarom is de verwachting dat leerlingen op scholen waar burgerschapsonderwijs is opgenomen in het curriculum meer burgerschapscompetenties bezitten dan leerlingen op scholen waar dit niet het geval is (H6).*

5. Methodologie: onderzoeksdesign, data en analyse

Voor dit onderzoek wordt een kwantitatieve en deductieve benadering gebruikt. Tevens betreft het een secundaire analyse. Aan de hand van bestaande data zal theorie worden verzameld die mogelijk antwoord kunnen geven op de hoofd- en deelvragen. De gebruikte data is afkomstig van *PISA (Programme for International Student Assessment)*. Dit is een internationale studie die om

de drie jaar data verzameld over heel de wereld. De thema's die voorbij komen zijn bijvoorbeeld schoolprestaties of thuissituatie. Deze data wordt verzameld aan de hand van vragenlijsten die om de drie jaar worden afgenomen bij 15-jarigen. Ook heeft PISA vragenlijsten ontwikkeld voor docenten, schoolleiders en ouders. Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de *Student Questionnaire* en *School Questionnaire* uit 2018. Er is gekozen voor dit jaartal omdat in 2018 de *Global Competence Assessment* is opgenomen. Deze bestaat uit een reeks vragen die de kennis, vaardigheden, attitudes en waarden van leerlingen rondom burgerschap inzichtelijk maken.

Dit onderzoek concentreert zich op West-Europa (Duitsland, Schotland en Spanje). De verzamelde theorie is contextueel vergelijkbaar voor deze landen. Deze landen hebben tevens allemaal de *Global Competence Assessment* afgenomen.

Voor de analyse wordt gebruik gemaakt van een multilevel analyse methode waarbij gegevens van twee niveaus (individueel en school) in één databestand geanalyseerd kunnen worden. Een multilevel analyse maakt het mogelijk om verbanden tussen variabelen op verschillende niveaus te onderzoeken en is daarom geschikt voor dit onderzoek (Verboon en Peels, 2014).

De analyse bestaat uit 5 modellen die voor ieder land apart worden gedaan. In model 1 wordt alleen de afhankelijke variabele burgerschapscompetenties toegevoegd. In model 2 komen daar de onafhankelijke variabelen sociaaleconomische status, geslacht en migratieachtergrond bij. In model drie en vier volgen de onafhankelijke variabelen op schoolniveau (burgerschapsonderwijs, sociaaleconomische status, etnische compositie school, bestuursvorm en urbanisatiegraad). Ten slotte laat model vijf de resultaten van de interactievariabelen zien.

Ook is in alle modellen de *-2Log-Likelihood* (-2LL) berekend. Deze laat zien in hoeverre de onverklaarde variantie van een model afneemt wanneer er variabelen worden toegevoegd (ook wel *deviance*). Hiervoor wordt model 2 vergeleken met model 1, model 3 wordt vergeleken met 2, enzovoorts.

6. Operationalisering

Afhankelijke variabelen: burgerschapscompetenties

De afhankelijke variabele in dit onderzoek is burgerschapscompetenties van 15-jarigen. Deze variabele wordt gemeten aan de hand van vier vragen in de *Student Questionnaire*. Bestaande uit vier t/m zes items. De eerste en tweede vraag meet de dimensie waarden van de *Global Competence Assessment* door middel van de vraag ‘‘ How well does each of the following

statements below describe you?’’ (ST214 en ST217). Leerlingen konden hierbij antwoord geven in hoeverre ze bijvoorbeeld mensen van andere culturen respecteren of in hoeverre ze meningen van mensen met een andere culturele achtergrond waarderen. De derde vraag is ‘’ People are increasingly moving from one country to another. How much do you agree with the following statements about immigrants?’’ (ST204). Hiermee wordt de dimensie attitude van leerlingen ten opzichte van immigranten gemeten. De laatste vraag is gefocust op de mate waarin leerlingen zichzelf zien als een wereldburger en welke verantwoordelijkheden ze hunzelf toekennen daarin (ST219). Deze vier vragen vormen samen de variabele burgerschapscompetentie. Om de betrouwbaarheid van de vragen te meten is voor elke vraag een aparte schaal berekend. De Cronbach’s Alfa van de aparte schalen is tussen de 0.81 en 0.96 (tabel 1.). Voor de gezamenlijke schalen is een factoranalyse gebruikt om de betrouwbaarheid te meten. Deze heeft één dimensie gemeten met een factorlading van 2.1.

Onafhankelijke variabelen: sociaaleconomische status, geslacht en etniciteit

De variabele sociaaleconomische status bestaat uit drie indicatoren. PISA heeft hier de index ESCS (economische, sociale en culturele status) van gemaakt. De drie indicatoren voor het meten hiervan zijn opleidingsniveau van ouders (PARED), beroep (HISEI) en bezittingen (HOMEPOS). Het opleidingsniveau van ouders wordt vastgesteld middels de vraag ‘’What is the highest level of schooling completed by your mother/father?’’. Dit betreft vragen ST005 t/m ST008. Voor de antwoordmogelijkheden is ISCED (International Standard Classification of Education) gebruikt. Dit is een onderwijsindeling die opleidingen aan niveaus koppelt om het universeel te kunnen gebruiken. De indicator bezittingen is bepaald aan de hand van de vragen ‘’Which of the following are in your home?’’, ‘’How many of these are there at your home?’’ en ‘’How many books are there in your home?’’ (ST011 t/m ST013). Ten slotte is de laatste indicator voor sociaaleconomische status beroep (ST014 en ST015). ‘’What is your mother’s main job?’’ is de daarbij behorende vraag. Dit betreft een open vraag. Door PISA zijn de antwoorden gecodeerd naar ISCO (International Standard Classification of Occupations) codes (PISA, 2018). Dit is een internationale classificatie van beroepen.

In bijlage 2 (operationaliseringstabel) zijn alle variabelen en bijbehorende items te lezen.

Gemiddelde sociaaleconomische status

Om gebruik te kunnen maken van data op schoolniveau wordt voor de variabele gemiddelde sociaaleconomische status de individuele sociaaleconomische status van leerlingen geaggregeerd naar een gezamenlijke gemiddelde op schoolniveau. Hierbij zijn scholen met een hoge sociaaleconomische status score, scholen met leerlingen die een hoge sociaaleconomische status hebben.

Etniciteit

In PISA wordt aan leerlingen gevraagd in welk land ze zijn geboren. Aansluitend daarop volgt de vraag in welk land de ouders zijn geboren (ST019). Antwoorden worden gecategoriseerd in ‘native student’, ‘second-generation student’ en ‘first-generation student’. De antwoorden zullen omgezet worden in een dummyvariabele waarbij leerlingen zonder migratieachtergrond 0, en leerlingen met een migratieachtergrond 1 zullen zijn.

Etnische compositie

Om de etnische compositie van een school te kunnen bepalen, wordt de individuele etniciteit van leerlingen geaggregeerd naar schoolniveau. Dit resulteert in een percentage leerlingen met een migratieachtergrond per school.

Geslacht

Omdat uit onderzoek is gebleken dat geslacht invloed kan hebben op de waarden en attitudes van leerlingen wordt de variabele geslacht gebruikt in dit onderzoek. Geslacht wordt gemeten door middel van één vraag. Namelijk ‘Are you female or male?’ (ST004). Deze variabele zal omgezet worden in een dummyvariabele waarbij leerlingen die female antwoorden de waarde 1, en leerlingen die male antwoorden de waarde 0 zullen krijgen.

Urbanisatiegraad

De indicator voor de variabele urbanisatiegraad is de locatie van de school. In de *School Questionnaire* is dit de vraag ‘Which of the following definitions best describes the community in which your school is located?’ (SC001). De antwoordmogelijkheden variëren tussen dorp (minder dan 3000 inwoners) tot grote stad (meer dan 1 miljoen inwoners). Op basis van deze

vraag kan antwoord gegeven worden op de deelvraag in hoeverre de stedelijke omgeving van een school invloed heeft op burgerschapsopvattingen van leerlingen.

Bestuursvorm

Om te bepalen of de bestuursvorm van een school invloed heeft op burgerschapscompetenties van leerlingen wordt de vraag ‘‘ Is your school a public or a private school?’’ (SC013) gebruikt. Deze variabele is omgezet in een dummyvariabele waarbij publieke scholen de waarde 1 hebben gekregen en private scholen de waarde 0.

Burgerschapsonderwijs

Om te onderzoeken of burgerschapsonderwijs invloed heeft op de relatie tussen individuele leerling kenmerken en burgerschapscompetenties wordt gebruik gemaakt van de *School Questionnaire* van PISA. Deze vragenlijst is ingevuld door schoolleiders om inzicht te krijgen in onder andere hun curriculum en beleid binnen school. Om de variabele burgerschapsonderwijs te meten, wordt er gebruik gemaakt van drie vragen. Twee vragen (SC167 en SC158) focussen zich op het formele curriculum van de school. Schoolleiders krijgen zeven thema's te zien waarbij ze kunnen aangeven of hier wel of geen aandacht voor is binnen de school. Bijvoorbeeld vluchtelingenproblematiek, kennis van verschillende culturen en respect voor culturele diversiteit. Om te meten of deze twee vragen gezamenlijk de index burgerschapsonderwijs vormen, is er een factoranalyse gedaan. Dit resulteerde in één dimensie met een factorlading van 1.40 en een verklaarde variantie van 70%.

Interactievariabelen

Naast het hoofdeffect tussen burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs wordt er in de analyse ook gezocht naar een interactie-effect. Hierbij wordt gecontroleerd of de mate van burgerschapsonderwijs anders is voor leerlingen met verschillende sociaaleconomische statussen. Deze interactie kan invloed hebben op de mate van burgerschapscompetenties.

7. Resultaten: correlatie en multilevel regressieanalyse

In dit onderzoek is de hoofdvraag of individuele leerling kenmerken invloed hebben op burgerschapscompetenties van 15-jarigen en in hoeverre kenmerken op schoolniveau deze relatie beïnvloeden. Voordat deze vraag beantwoord kan worden, is het van belang om kenmerken van de variabelen inzichtelijk te maken. In tabel 1 is de beschrijvende statistiek per land en per variabele weergegeven. Voor de variabele burgerschapsonderwijs zijn er drie indexen gecreëerd. Dat wil zeggen dat de antwoorden een optelsom zijn. Hoe hoger de som, hoe meer een school aandacht besteedt aan burgerschapsonderwijs. De onderlinge samenhang van de items is gemeten aan de hand van een factoranalyse. Voor burgerschapscompetenties zijn er vier schalen gemaakt waarbij de gemiddelde score van leerlingen voor burgerschapscompetenties zijn gemeten. De betrouwbaarheid voor de schalen is getoetst door middel van de Cronbach's Alfa (tabel 1). In bijlage 2 is per variabele te zien uit welke items deze bestaat.

De beschrijvende statistiek laat zien dat in Spanje leerlingen het hoogst scoren op alle vier de burgerschapscompetenties schalen (kennis $m=3.70$, waarden $m=4.58$, vaardigheden $m=2.95$ en attitudes $m=3.32$). Duitsland scoort het laagst op alle schalen (kennis $m=3.29$, waarden $m=4.38$, vaardigheden $m=2.58$ en attitudes $m=3.12$). Voor burgerschapsonderwijs index 1 heeft Spanje ook de hoogste score ($m=5.19$). Dat wil zeggen dat scholen in Spanje binnen hun curriculum het meeste aandacht besteden aan burgerschapsonderwijs. Schotland scoort het laagst met een gemiddelde van 4.13. Burgerschapsonderwijs index 2 meet in hoeverre scholen maatschappelijke ontwikkelingen zoals migratie en seksegelijkheid hebben opgenomen in hun schoolbeleid. Daarin is te zien dat ook Spanje het hoogst scoort ($m=6.44$). Voor burgerschapsonderwijs index 3 (burgerschapswaarden docententeam) geldt dat Spanje en Schotland dezelfde scores hebben van 3.70.

In alle modellen is ook de verklaarde variantie opgenomen (bijlage 1). Model 5 laat voor alle landen de hoogste verklaarde variantie zien. Voor Spanje is dit 7.9%, voor Schotland 13.9% en voor Duitsland 15.1%. Opmerkelijk is dat voor Spanje en Schotland na toevoeging van de variabelen op schoolniveau (model 3 en 4) de verklaarde variantie slechts met 0.5% (of minder) afneemt. Voor Duitsland de verklaarde variantie slechts met 0.5% of minder toeneemt. Voor Duitsland neemt de verklaarde variantie in model 3 en 4 met 4.08% toe.

Tabel 1: beschrijvende statistiek

	Land	N	Bereik	Min.	Max	Gemiddelde	SD	Cronbach's Alfa	
<i>Schoolniveau</i>									
Burgerschapsonderwijs index 1	Spanje	34778	6	0	6	5.19	1.13	n.v.t	
	Duitsland	4643	5	1	6	5.22	1.15	n.v.t	
	Schotland	2286	6	0	6	4.13	1.50	n.v.t	
Burgerschapsonderwijs index 2	Spanje	34612	7	0	7	6.44	1.31	n.v.t	
	Duitsland	4565	7	0	7	6.20	1.38	n.v.t	
	Schotland	2286	7	0	7	5.79	2.35	n.v.t	
Burgerschapsonderwijs index 3	Spanje	1540	3	1	4	3.70	1.05	n.v.t	
	Duitsland	4691	1.75	2.25	4.00	3.58	0.42	n.v.t	
	Schotland	2266	3	1	4	3.70	0.59	n.v.t	
Sociaaleconomische status school	Spanje	35943	3.36	-1.91	1.46	-0.05	0.54	n.v.t	
	Duitsland	5388	2.84	-1.75	2.25	-0.12	0.58	n.v.t	
	Schotland	2998	1.91	-0.60	1.31	0.22	0.34	n.v.t	
Migrantenpercentage school	Spanje	35943	86.67	0	86.67	11.93	12.82	n.v.t	
	Duitsland	5388	87.50	0	87.50	22.44	19.10	n.v.t	
	Schotland	2998	48.39	0	48.39	7.68	9.57	n.v.t	
Urbanisatiegraad school	Spanje	34884	4	-2.11	1.89	0.00	1.00	n.v.t	
	Duitsland	4663	4	-2.06	1.94	0.00	0.95	n.v.t	
	Schotland	2371	3	-1.84	1.16	0.00	0.88	n.v.t	
Bestuursvorm	Spanje	34397	1	0	1	0.65	0.48	n.v.t	
	Duitsland	4690	1	0	1	0.96	0.19	n.v.t	
	Schotland	2935	1	0	1	0.98	0.15	n.v.t	
<i>Leerlingniveau</i>									
Burgerschapscompetenties schaal 1	Spanje	30630	4	1	5	3.70	1.05	0.91	
	<u>Kennis</u>	Duitsland	3333	4	1	5	3.29	1.06	0.90
	Schotland	2716	4	1	5	3.29	1.09	0.91	
Burgerschapscompetenties schaal 2	Spanje	30211	4	1	5	4.58	0.70	0.96	
	<u>Waarden</u>	Duitsland	3226	5	1	5	4.38	0.81	0.94
	Schotland	2697	5	1	5	4.46	0.76	0.96	
Burgerschapscompetenties schaal 3	Spanje	29933	3	1	4	2.95	2.95	0.81	
	<u>Vaardigheden</u>	Duitsland	3121	3	1	4	2.58	0.64	0.81
	Schotland	2664	6	1	4	2.74	0.56	0.81	
Burgerschapscompetenties schaal 4	Spanje	29458	3	1	4	3.32	3.32	0.91	
	<u>Attitudes</u>	Duitsland	2992	3	1	4	3.12	0.72	0.85
	Schotland	2631	3	1	4	3.27	0.67	0.91	
Sociaaleconomische status	Spanje	35290	9.79	-6.07	3.72	-0.04	1.03	n.v.t	
	Duitsland	4656	7.50	-4.11	3.39	-0.09	1.04	n.v.t	
	Schotland	2856	6.15	-2.77	3.38	0.22	0.86	n.v.t	
Geslacht	Spanje	35943	1	0	1	0.50	0.50	n.v.t	
	Duitsland	5451	1	0	1	0.46	0.50	n.v.t	
	Schotland	2998	1	0	1	0.51	0.50	n.v.t	
Migratieachtergrond	Spanje	34844	1	0	1	0.12	0.32	n.v.t	
	Duitsland	4727	1	0	1	0.22	0.42	n.v.t	
	Schotland	2865	1	0	1	0.08	0.27	n.v.t	

Correlatie

In tabel 2,3 en 4 (bijlage 1) zijn de correlaties tussen alle variabelen per land te zien.

Sociaaleconomische status heeft in alle drie de landen een positief en significante correlatie met burgerschapscompetenties ($p < 0.001$). Voor de variabele migratieachtergrond geldt dat alleen in Duitsland er een zwakke en niet significante correlatie is met burgerschapscompetenties ($r = 0.014; p > 0.01$). In Schotland en Spanje is de correlatie tussen migratieachtergrond en burgerschapscompetenties ook niet sterk maar wel significant (Schotland $r = 0.105; p < 0.001$ en Spanje $r = 0.050; p < 0.001$).

Op schoolniveau heeft de variabele burgerschapsonderwijs alleen in Schotland een positieve en significante correlatie met sociaaleconomische status ($r = 0.60; p < 0.01$). In Duitsland heeft burgerschapsonderwijs alleen een positief en significant verband met burgerschapscompetenties ($r = 0.041; p < 0.05$).

De volgende variabele op schoolniveau is migrantenpercentage. In Schotland en Duitsland heeft deze een positieve en significante correlatie met burgerschapsonderwijs. In Spanje is deze correlatie negatief en significant ($r = -0.030; p < 0.001$)

De gemiddelde sociaaleconomische status van een school heeft in alle landen een positieve en significante correlatie. Deze is het sterkst in Duitsland ($r = 0.242; p < 0.001$) en het zwakst in Spanje ($r = 0.043; p < 0.001$). Voor de relatie tussen gemiddelde sociaaleconomische status en burgerschapsonderwijs laat Schotland de sterkste correlatie zien ($r = 0.149; p < 0.001$).

Voor urbanisatiegraad is de sterkste correlatie in Duitsland zichtbaar. Daar hangt urbanisatiegraad positief en significant samen met burgerschapscompetenties ($r = 0.128; p < 0.001$). In Spanje is de correlatie er ook maar zwakker ($r = 0.039; p < 0.001$). In Schotland is er geen verband tussen urbanisatiegraad en burgerschapscompetenties.

Ten slotte correleert de variabele bestuursvorm in Duitsland negatief en significant met burgerschapscompetenties. Met burgerschapsonderwijs verdwijnt deze correlatie. In Schotland correleert bestuursvorm negatief en significant met burgerschapscompetenties ($r = -0.093; p < 0.001$) en in Spanje is de correlatie tussen bestuursvorm en burgerschapscompetenties positief maar niet significant ($r = 0.009; p > 0.01$).

Tabel 2: correlatietabel Schotland

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Burgerschapscompetenties	-							
2. Sociaaleconomische status	,182***	-						
3. Migratieachtergrond	,105***	-0,019	-					
4. Geslacht	,276***	-0,041**	0,025	-				
5. Burgerschapsonderwijs	-0,011	,060*	0,004	0,003	-			
6. Migrantenpercentage	,086***	0,016	,361***	0,027	0,006	-		
7. Gemiddelde sociaaleconomische status	,103***	,396***	0,014	-0,032	,149***	,038**	-	
8. Urbanisatiegraad	0,022	,066*	,179***	-0,008	,068*	,489***	,159***	-
9. Bestuursvorm	-,093***	-,181***	-,078***	0,012	0,015	-,210***	-,458***	-0,032

* significantie <0.01

** significantie <0.05

*** significantie <0.001

Tabel 3: correlatietabel Spanje

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Burgerschapscompetenties	-							
2. Sociaaleconomische status	,107***	-						
3. Migratieachtergrond	,050***	-0,241***	-					
4. Geslacht	,247***	0,029***	0,000	-				
5. Burgerschapsonderwijs	-0,002	0,008	-,012**	-0,007	-			
6. Migrantenpercentage	-0,008	-,200***	,393***	-,011**	-,030***	-		
7. Gemiddelde sociaaleconomische status	,043***	,526***	-,149***	0,009	,015*	-,381***	-	
8. Urbanisatiegraad	,039***	,179***	,059***	-0,005	0,005	,153***	,344***	-
9. Bestuursvorm	0,009	-,292***	0,084***	-0,006	-,026***	,216***	-,561***	-,266***

* significantie <0.01

** significantie <0.05

*** significantie <0.001

Tabel 4: correlatietabel Duitsland

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Burgerschapscompetenties	-							
2. Sociaaleconomische status	,189***	-						
3. Migratieachtergrond	0,014	,045***	-					
4. Geslacht	,246***	-,008***	-,004*	-				
5. Burgerschapsonderwijs	,041**	0,015	0,028	0,010	-			
6. Migrantenpercentage	-0,032	-,325***	,462***	-,035**	,047*	-		
7. Gemiddelde sociaaleconomische status	,242***	,546***	-,275***	,077***	,065***	-,582***	-	
8. Urbanisatiegraad	,128***	0,012	,156***	0,005	0,019	,357***	-,029**	-
9. Bestuursvorm	-,051*	-,183***	-,158***	-0,001	0,000	,151***	-,169***	-0,018

* significantie <0.01

** significantie <0.05

*** significantie <0.001

Multilevel regressieanalyse

De multilevel regressieanalyse is uitgevoerd voor drie verschillende landen. Zie bijlage 1 voor de uitwerking ervan per land. In tabel 5 is model 5 voor ieder land opgenomen. De ontbrekende waarden per land zijn eruit gefilterd. Dit heeft gezorgd voor een aanpassing van de steekproef per land (Duitsland N= 2404, Spanje N= 26797, Schotland N= 1870).

Voor de sociaaleconomische status van leerlingen laat Schotland het sterkste ($b=0.24;p<0.001$) en Spanje het laagste ($b=0.12;p<0.001$) verband zien. We kunnen stellen dat sociaaleconomische status een positief en significant verband heeft met burgerschapscompetenties van leerlingen. Daarmee is de hypothese *Leerlingen uit een hogere sociaaleconomische status klasse scoren hoger op burgerschapscompetenties dan leerlingen uit lagere sociaaleconomische klassen (H1)* aangenomen.

Voor leerlingen met een migratieachtergrond (1=migrant) blijkt dat dit kenmerk in elk land een positief en significant verband heeft met burgerschapscompetenties. Schotland scoort het hoogst ($b=0.37;p<0.001$) ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond in Spanje ($b=0.25;p<0.001$) en Duitsland ($b=0.17;p<0.001$). Daarom kan H2 *Leerlingen met een etnische achtergrond scoren hoger op burgerschapscompetenties dan leerlingen zonder etnische achtergrond* worden aangenomen.

Ook het verband tussen gender en burgerschapscompetenties laat een positief en significant verband zien. In elk land scoren meisjes hoger op burgerschapscompetenties. In Schotland wat meer ($b=0.57;p<0.001$) dan in Duitsland ($b=0.45;p<0.01$) en Spanje ($b=0.48;p<0.001$). Ook H3 *Meisjes scoren hoger op burgerschapscompetenties dan jongens* is aangenomen.

In model 3 is de eerste variabele op schoolniveau toegevoegd. Namelijk burgerschapsonderwijs. Hiermee is getoetst of leerlingen waarbij burgerschapsonderwijs is opgenomen in het curriculum hoger scoren op burgerschapscompetenties dan leerlingen waarbij dit niet het geval is. Voor Spanje is er geen significant verband te zien tussen burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs. Voor Duitsland is er wel een positief verband ($b=0.03$) maar deze is niet significant. Voor Schotland heeft burgerschapsonderwijs een negatief effect op burgerschapscompetenties ($b=-0.03$), maar ook daar is dit verband niet significant. Omdat in geen enkel land een positief en significant verband is gevonden, kan H6 *leerlingen op scholen waar burgerschapsonderwijs is opgenomen in het curriculum meer*

burgerschapscompetenties bezitten dan leerlingen op scholen waar dit niet het geval is worden verworpen.

In model 4 volgt de toevoeging van meerdere variabelen op schoolniveau. Dit zijn de variabelen sociaaleconomische status school, migrantenpercentage school, urbanisatiegraad en bestuursvorm.

Voor de gemiddelde sociaaleconomische status van een school geldt dat deze alleen in Duitsland een positief en significant invloed heeft op burgerschapscompetenties ($b=0.47; p<0.001$). In Schotland is het verband wel positief ($b=0.08$) maar niet significant ($p>0.01$). In Spanje is zowel geen positief als significant verband gevonden. Dat wil zeggen dat alleen in Duitsland leerlingen op scholen met een hogere gemiddelde sociaaleconomische status hoger scoren op burgerschapscompetenties. Daarom kan de hypothese *Leerlingen op scholen met een lagere gemiddelde sociaaleconomische status scoren lager op burgerschapscompetenties (H4)* worden aangenomen.

De variabele migrantenpercentage school laat alleen Duitsland positieve en significante resultaten zien ($b=0.01; p<0.001$). Voor Schotland is er geen zichtbaar verband. Voor Spanje is geen van beiden van toepassing. Derhalve kan de hypothese *Leerlingen op scholen met een hoge etnische diversiteit scoren lager op burgerschapscompetenties (H4)* worden afgewezen.

De stedelijke omgeving van een school laat voor alle drie de landen verschillende verbanden zien. In Spanje en Duitsland is het verband positief (Spanje $b=0.03$, Duitsland $b=0.05$). Dit in tegenstelling tot Schotland, het enige land waar dit verband negatief is ($b=-0.03$). Echter zijn alle drie de verbanden niet significant ($p>0.01$). Daarmee is de hypothese *leerlingen op scholen in een stedelijke omgeving lager scoren op burgerschapscompetenties (H5)* verworpen.

De laatste variabele op schoolniveau is bestuursvorm. Hiermee is getoetst of leerlingen op publieke scholen hoger scoren op burgerschapscompetenties ten opzichte van leerlingen op private scholen. Te zien is dat in Schotland dit verband negatief is ($b=-0.19$). Daarop volgt Duitsland met ook een negatief verband ($b=-0.04$). Alleen in Spanje is het verband positief ($b=0.11$). Ook hier geldt dat alle verbanden niet significant zijn en daarmee de hypothese *leerlingen op publieke scholen scoren hoger op burgerschapscompetenties (H5)* is verworpen.

Ten slotte is in model 5 bovenop alle variabelen de interactievariabele sociaaleconomische status x burgerschapscompetenties toegevoegd. Dit heeft niet geleid tot een verbetering van de andere modellen. Daarmee kan er gesteld worden dat het verband tussen

sociaaleconomische status en burgerschapscompetenties niet hoger is wanneer er sprake is van burgerschapsonderwijs op een school.

Tabel 5: multilevel analyse model 5		Spanje	Schotland	Duitsland
Variabelen		B (SE)	B (SE)	B (SE)
Fixed part				
Constante		-0.34*** (0.02)	-0.21 (0.17)	-0.19 (0.12)
<i>Leerlingniveau</i>				
Sociaaleconomische status		0.12*** (0.01)	0.23* (0.03)	0.10*** (0.02)
Migratieachtergrond ¹		0.26*** (0.02)	0.29* (0.08)	0.14* (0.05)
Geslacht ²		0.48*** (0.01)	0.57* (0.04)	0.45*** (0.04)
<i>Schoolniveau</i>				
Burgerschapsonderwijs		0.00 (0.01)	-0.03 (0.02)	-0.01 (0.03)
Sociaaleconomische status school		0.00 (0.02)	0.08 (0.09)	0.47*** (0.06)
Migrantenpercentage school		-0.00*** (0.00)	0.01 (0.00)	0.01*** (0.00)
Urbanisatiegraad		0.03*** (0.01)	-0.03 (0.03)	0.05 (0.03)
Bestuursvorm		0.11*** (0.02)	-0.19 (0.17)	-0.04 (0.12)
Sociaaleconomische status*burgerschapsonderwijs		-0.00 (0.01)	-0.01 (0.03)	-0.00 (0.02)
	Model	5	5	5
	Deviance	73314,483	4990,619	6415,02
	R ²	0,079	0,139	0,151

* significantie <0.01, ** significantie <0.05, *** significantie <0.001

8. Conclusie

Sinds 2006 zijn scholen in Nederland wettelijk verplicht om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs. Echter maakt de brede formulering van deze opdracht het voor scholen niet makkelijk om er invulling aan te geven. De overheid ziet burgerschapsvorming als een taak van school. Maar heeft burgerschapsonderwijs wel invloed op burgerschapscompetenties van leerlingen? In dit onderzoek is gezocht naar een verband tussen burgerschapsonderwijs en burgerschapscompetenties van leerlingen. Daarvoor is de volgende hoofdvraag geformuleerd: Is er een relatie tussen etniciteit, geslacht, sociaaleconomische status en burgerschapscompetenties van 15 jarigen? En in hoeverre beïnvloeden factoren op schoolniveau (gemiddelde sociaaleconomische status, etnische compositie, urbanisatiegraad, bestuursvorm en burgerschapsonderwijs) die relatie? Om antwoord te kunnen geven op deze vraag is een multilevel analyse uitgevoerd.

Uit de resultaten van model 1 en 2 (bijlage 1) is gebleken dat de individuele leerling kenmerken burgerschapscompetenties, sociaaleconomische status, geslacht en migratieachtergrond een positief en significant verband hebben met burgerschapscompetenties. Kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status scoren lager op burgerschapscompetenties. Torney-Purta (2002) verklaart dit door het gebrek aan politieke kennis in het thuismilieu. Wanneer thuis meer wordt gesproken over politiek, scoren leerlingen hoger op de dimensie kennis van burgerschapscompetenties. Fletcher & Reese verklaren het verband tussen een lage sociaaleconomische status en een lage score op burgerschapscompetenties door het gebrek aan taalvaardigheid. Kinderen uit gezinnen met een lage sociaaleconomische status zijn vaker minder taalvaardig dan kinderen uit gezinnen met een hoge sociaaleconomische status. Zij stellen dat taalvaardigheid bijdraagt aan het vormen, uiten en delen van je eigen mening. Dit is een vereiste voor burgerschapscompetenties.

Het kenmerk migratieachtergrond heeft ook een positieve invloed op burgerschapscompetenties van leerlingen. De contacttheorie van Allport (1954) bevestigt dit. Volgens Allport (1954) leidt interetnisch contact tot minder vooroordelen en meer tolerantie. Uit de resultaten is ook gebleken dat leerlingen met een migratieachtergrond hoger scoren op burgerschapscompetenties ten opzichte van leerlingen zonder migratieachtergrond.

Het laatste individuele leerling kenmerk van dit onderzoek was geslacht. Hierbij was de verwachting dat meisjes hoger scoren op burgerschapscompetenties dan jongens. Deze

verwachting blijkt volgens de resultaten ook te kloppen. Naast biologische verschillen tussen meisjes en jongens zijn er ook socialisatie verschillen (De Wit, Van Der Veer & Slot 2001). Meisjes hebben positievere opvattingen over rechten van immigranten en gelijke rechten voor vrouwen (Ledoux, Geijssel, Reumerman & Ten Dam, 2011; Maslowski, Werd, Oonk, Naayer & Isac, 2012). Volgens (Joosten, 2007) kan dit verklaard worden doordat meisjes sociaal vaardiger zijn en vaker het gemeenschappelijk belang nastreven. Concluderend kan gesteld worden dat de individuele leerling kenmerken sociaaleconomische status, geslacht en migratieachtergrond belangrijke voorspellers zijn van burgerschapscompetenties van leerlingen.

In model drie is burgerschapsonderwijs als kenmerk op schoolniveau toegevoegd aan de multilevel analyse. Hiervoor was de verwachting dat leerlingen hoger scoren op burgerschapscompetenties wanneer burgerschapsonderwijs is opgenomen in het schoolcurriculum. Een uitgewerkte visie en geformuleerde burgerschapsdoelen dragen namelijk positief bij aan de burgerschapscompetenties van leerlingen (Dijkstra, 2015; White & Mistry, 2017). Echter bevestigen de resultaten van dit onderzoek deze theorieën niet. Er is geen positief en significant effect gevonden voor burgerschapsonderwijs.

In model vier volgt de toevoeging van de resterende schoolkenmerken. Opvallend is dat in Duitsland zowel de gemiddelde sociaaleconomische status als migrantenpercentage een positief en significante relatie hebben met burgerschapscompetenties. Dit kan wellicht verklaard worden door het hoge aantal migranten in Duitsland (NOS, 2017). De theorie van Allport (1954) bevestigt dat hoe meer leerlingen in contact komen met andere ethniciteiten, hoe positiever hun houding, hoe meer tolerantie en hoe minder vooroordelen ze ontwikkelen. Culturele diversiteit op een school heeft een positief verband heeft met houdingen van leerlingen ten opzichte van etnische verschillen (Netjes, Van De Werfhorst, Karsten & Bol, 2011). Opvallend is ook dat het individuele effect van sociaaleconomische status en migratieachtergrond op burgerschapscompetenties minder wordt wanneer er wordt gecontroleerd voor gemiddelde sociaaleconomische status op schoolniveau. Dat wil zeggen dat wanneer kinderen naar een school gaan met een hoge gemiddelde sociaaleconomische status, hun eigen sociaaleconomische status en migratieachtergrond minder invloed hebben op hun burgerschapscompetenties.

Voor de urbanisatiegraad van een school was de verwachting dat leerlingen op scholen in een stedelijke omgeving lager scoren op burgerschapscompetenties. Een stedelijke omgeving kan nadelig zijn voor burgerschapscompetenties omdat een grote bevolkingsdichtheid kan zorgen voor minder sociale cohesie, minder vertrouwen en minder solidariteit tussen groepen (Spierings, 2003;

Gordon, 2003; Putnam, 2000). De resultaten uit model vier bevestigen deze theorieën niet. De theorie van Gordon (2003) dat een stedelijke omgeving een positief invloed heeft op burgerschapscompetenties omdat de etnische diversiteit in steden ook hoger is, wordt hiermee wel bevestigd.

Voor de effecten van bestuursvorm op burgerschapscompetenties zijn geen significante resultaten gevonden. De verwachting was dat leerlingen op publieke scholen hoger zouden scoren op burgerschapscompetenties omdat deze scholen algemeen toegankelijk zijn voor iedereen. Dus ook leerlingen met een migratieachtergrond of een lagere sociaaleconomische status. Hierdoor is er meer interetnisch contact tussen de leerlingen wat kan leiden tot minder vooroordelen en meer tolerantie (Allport, 1954). Desalniettemin worden deze theorieën in dit onderzoek niet bevestigd.

Ten slotte is als laatste de interactievariabele sociaaleconomische status x burgerschapscompetenties toegevoegd aan de analyse. Dit heeft geen verbeteringen van de modellen opgeleverd. Daarmee kunnen we stellen dat de relatie tussen burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs niet veranderd wanneer we controleren voor sociaaleconomische status.

Concluderend is er op schoolniveau alleen voor twee kenmerken een positieve en significante relatie met burgerschapscompetenties gevonden. Namelijk de gemiddelde sociaaleconomische status van school en de gemiddelde migrantenpercentage. Wanneer er sprake is van een hoge gemiddelde sociaaleconomische status en een hoge migrantenpercentage op een school scoren de leerlingen ook hoger op burgerschapscompetenties. Op individueel niveau hebben alle kenmerken een positieve en significante relatie met burgerschapscompetenties. Zowel migratieachtergrond, sociaaleconomische status als geslacht hebben invloed op hoe leerlingen scoren op burgerschapscompetenties.

9. Discussie

In dit onderzoek is er data verzameld door middel van twee vragenlijsten van PISA: de *Student* en *School Questionnaire*. Echter bleek tijdens de dataverzameling dat in Nederland de vragen over burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs niet zijn beantwoord. De internationale context van het theoretisch kader maakte het mogelijk om drie landen te selecteren die zich in West-Europa bevinden en daarmee niet extreem verschillen van Nederland. Daarom is er gekozen voor Duitsland, Schotland en Spanje. In het vervolg zou voor de volledigheid ook de definitie van burgerschapsonderwijs en de rol die het speelt binnen de overheid voor alle drie de landen onderzocht kunnen worden. Het gemis van de Nederlandse resultaten maakt dat de onderzoeksresultaten minder toepasbaar zijn voor Nederland.

Van alle landen had Spanje de grootste steekproefgrootte ($N \geq 29.000$). De steekproefgrootte van Schotland en Duitsland is significant kleiner. De verschillen in grootte zorgen er wellicht voor dat de gevonden effecten minder toepasbaar zijn voor bepaalde landen. Tevens bestaat de steekproef alleen uit 15 jarigen waardoor de generaliseerbaarheid van de resultaten niet heel hoog is.

In het theoretisch kader is veel te lezen over burgerschapsonderwijs. Hoe deze is vastgelegd in de wet en welke eisen de onderwijsinspectie eraan geeft. Onderzoeksresultaten waaruit blijkt hoe scholen omgaan met deze burgerschapsopdracht zouden een meerwaarde kunnen leveren op het theoretisch kader. Vanuit PISA is er wel gebruik gemaakt van de *School Questionnaire* maar deze vragenlijst vullen schoolleiders is. De vragen die ze beantwoorden laten zien in hoeverre zij burgerschapsonderwijs een plek hebben gegeven binnen hun school. Eén van de vragen die schoolleiders moeten beantwoorden is in hoeverre hun docententeam bepaalde uitspraken over burgerschapsthema's delen. Het was interessant geweest om docenten zelf deze vragen te stellen. Of soortgelijke data te verzamelen vanuit hen. Schoolleiders hebben door hun functie misschien een ander perspectief op burgerschapsonderwijs dan docenten. Nu is er geen significant effect van burgerschapsonderwijs op burgerschapscompetenties gevonden. Mogelijk kan het docenten perspectief op burgerschapsonderwijs dit deels verklaren.

Voor Duitsland zijn er positieve en significante effecten van migrantenpercentage gevonden. Dat wil zeggen dat het migrantenpercentage op scholen in Duitsland invloed heeft op de burgerschapscompetenties van leerlingen. Voor Spanje en Schotland is dit effect niet gevonden. Voor vervolgonderzoek is het interessant om te onderzoeken welke migrantengroepen meer of

minder burgerschapscompetenties hebben en of het effect hetzelfde blijft wanneer hiervoor gecontroleerd wordt.

Het oudercomponent is in dit onderzoek niet meegenomen. Maar naar aanleiding van de resultaten is dat mogelijk wel de moeite waard voor vervolgonderzoek. Nu is gebleken dat burgerschapsonderwijs geen invloed heeft op burgerschapscompetenties. Maar scholen in Nederland zijn wel verplicht om burgerschap terug te laten komen in hun beleid. Maar als bijvoorbeeld opvoeding zwaarder weegt voor burgerschapscompetenties, moet dan de burgerschapsopdracht niet meer bij de ouders komen te liggen? Aangezien individuele leerling kenmerken zoals sociaaleconomische status en migratieachtergrond wel invloed hebben op burgerschapscompetenties moet er misschien een groter beroep gedaan worden op ouders voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties bij kinderen.

Literatuur

Algemene Vereniging Schoolleiders. Z.d. *Bestuursvormen voor de school*. AVS. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van

<https://www.avs.nl/sites/default/files/documenten/artikelen/4862/Bestuursvormen.pdf>

Bert Dijkstra, A., Kuiper, E. & Nieuwelink H. (2018). *Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs*. NRO. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van

https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/voorstudie_peilingsonderzoek_burgerschap_FINAAL_20180627.pdf

Bovens, M. (2012) *Opleiding als scheidslijn. Van oude en nieuwe maatschappelijke breukvlakken*. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van <https://nias.knaw.nl/books/15872/>

Bovens, M., Dekker, P., Tiemeijer, W. (2014). *Gescheiden werelden; een verkenning van sociaal-culturele tegenstellingen in Nederland*. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van

<https://www.wrr.nl/publicaties/publicaties/2014/10/30/gescheiden-werelden-een-verkenning-van-sociaal-culturele-tegenstellingen-in-nederland>

Bram B. F. Eidhof, Geert T. M. ten Dam, A. B. Dijkstra & H. G. van de Werfhorst (2017) *Youth citizenship at the end of primary school: the role of language ability*, Research Papers in Education, 32:2, 217-230, DOI: 10.1080/02671522.2016.1167235

Braster, J. F. A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Wolters-Noordhoff.

Council of Europe Publishing. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://rm.coe.int/16802f7040>

De Kort, I. (2021, augustus). *Burgerschap in het VO*. VO raad. Geraadpleegd op 19 maart 2022, van <https://www.vo-raad.nl/themas/burgerschap/onderwerpen/515>

de Vries, M., Moeken, N., & Kuiken, F. (2015). *Effect van de VoorleesExpress: een onderzoek naar de effecten van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van drie- tot achtjarigen*. Universiteit van Amsterdam.

Demagnet, J. Agirdag, O. & Van Houtte, M. (2011). *Etnische schoolsamenstelling en sociaal kapitaal*. In Mens en Maatschappij, 86, 105-131.

Du Bois-Reymond, M., Peters, E. & Ravesloot, j. 1990. *Jongeren en ouders: van bevelhuishouding naar onderhandelingshuishouding*. In *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 17 (3), 69-100.

E. Netjes, J., G. Van De Werfhorst, H., Dijkstra, A. B., & A. M. Geboers, E. (2011). *Eenheid of verdeeldheid? Burgerschap in een gedifferentieerd voortgezet onderwijsstelsel*. *Mens en maatschappij*, 86(1), 34–65. <https://doi.org/10.5117/mem2011.1.netj>

Evertzen, A. (2007). *Vrouwelijkheid en mannelijkheid over sekseverschillen en gender gevolgen*. Amsterdam: Uitgeverij het Spinhuis

Honingh, M., Ruiter, M., Van Thiel, S. & Van Den Akker, H. 2017. *Een internationale vergelijking van de relatie tussen onderwijsbestuur en de kwaliteit van onderwijs in het primair en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Institute for Management Research .Creating knowledge for society. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/181704/181704.pdf>

Ichilov, O. (2012). Privatization and Commercialization of Public Education: Consequences for Citizenship and Citizenship Education. *Urban Rev*, (44), 281-301. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van <https://www.semanticscholar.org/paper/Privatization-and-Commercialization-of-Public-for-Ichilov/16ba61282b4c3a3dc8d9ef25ff93ade96aa450e7>

Jaap Dronkers & Silvia Avram (2010) *A cross-national analysis of the relations of school choice and effectiveness differences between private-dependent and public schools*, *Educational Research and Evaluation*, 16:2, 151-175, DOI: 10.1080/13803611.2010.484977

Jenissen, R., Engbersen, G., Bokhorst, M. & Bovens, M. (2018). *De nieuwe verscheidenheid. Toenemende diversiteit naar herkomst in Nederland*. WRR. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.wrr.nl/publicaties/verkenningen/2018/05/29/de-nieuwe-verscheidenheid>

Joosten, F. (2007) *Een maat om op te bouwen. Sociale competentie meten voor het basisonderwijs*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.

Ledoux, G., Geijssel, F., Reumerman, R. & ten Dam, G. (2011). *Burgerschapscompetenties van jongeren in Nederland*. In *Pedagogische Studietoelichting*, 88, 3-22

Alex Romeo Lin (2014) *Examining Students' Perception of Classroom Openness as a Predictor of Civic Knowledge: A Cross-National Analysis of 38 Countries*, Applied Developmental Science, 18:1, 17-30, DOI: 10.1080/10888691.2014.864204

Mansilla, B. V. & Jackson, A. (2011). *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*. CCSSO. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://asiasociety.org/files/book-globalcompetence.pdf>

Maria Magdalena Isac , Ralf Maslowski & Greetje van der Werf (2011) *Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge*, School Effectiveness and School Improvement, 22:3, 313-333, DOI: 10.1080/09243453.2011.571542

Maslowski, R., Werf, M. P. C. V. D., Oonk, G. H., Naayer, H. M., & Isac, M. M. (2012). *Burgerschapscompetenties van leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs: Eindrapport van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) in Nederland*. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen

Netjes, J., Van De Werfhorst, H., Karsten. S. & Bol, T. (2011). *Onderwijsstelsels en non-cognitieve uitkomsten van onderwijs*. Amsterdam Centre for Inequality Studies. Universiteit van Amsterdam.

Nieuwelink, H. & Dijkstra, A.B. (2018). *Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs*. Universiteit van Amsterdam.

NOS. (2017, 1 augustus). *Recordaantal Duisters heeft immigratie-achtergrond*. NOS. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van <https://nos.nl/artikel/2185972-recordaantal-duisters-heeft-immigratie-achtergrond>

OECD (2020), *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>.

Onderwijsinspectie. (2016). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Geraadpleegd op 19 maart 2022, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/02/07/burgerschap-op-school>

Onderwijsraad. (2002). *Advies Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief*. (Nr. 20120071/1003). Geraadpleegd op 19 maart 2022, van <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2012/04/05/artikel-23-grondwet-in-maatschappelijk-perspectief/artikel-23-grondwet-in-maatschappelijk-perspectief.pdf>

Onderwijsraad. (2012). *Advies Verder met burgerschap in het onderwijs*. (Nr. 20120192/1021). Geraadpleegd op 19 maart 2022, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2012/08/27/verder-met-burgerschap-in-het-onderwijs>

PISA. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world*. Geraadpleegd op 15 maart 2022, van <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>

POraad. (2019). *Inspectie doet onderzoek naar burgerschapsonderwijs*. Geraadpleegd op 20 maart 2022 van, <https://www.poraad.nl/kind-onderwijs/vakgebieden/burgerschap/inspectie-doet-onderzoek-naar-burgerschapsonderwijs>

Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

Rietveld-van Wingerden, M., Sturm, J. & Miedema, S. (2003). Vrijheid van onderwijs en sociale cohesie in historisch perspectief. *Pedagogiek*, (23)2, 97-108. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van https://www.aup.nl/journal-downloads/pedagogiek/vol_23_nr_2_-_vrijheid_van_onderwijs_en_sociale_cohesie_in_historisch_perspectief.pdf

Rijksoverheid. (2022, 20 maart). *Humanitair hulp voor Oekraïne: update en cijfers*. Rijksoverheid. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/actueel/nieuws/2022/03/18/>

Rijksoverheid. (2022, 20 maart). *Opvang Oekraïners Nederland*. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/russische-inval-in-oekraïne/opvang-van-oekraïners-in-nederland>

Rijksoverheid. (z.d.). *Kan ik een particuliere school oprichten?* Rijksoverheid. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van

<https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/vraag-en-antwoord/particuliere-school-oprichten>

Schnabel, P., & Hart, J. de. (2008). *Sociale cohesie: het thema van dit Sociaal en Cultureel Rapport*. In P. Schnabel, R. Bijl, & J. de Hart (red.), *Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008* (pp. 11-29). Den Haag, Nederland: SCP.

School & Veiligheid. (2020). *Wetgeving actief burgerschap en sociale cohesie*. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.schoolveiligheid.nl/kennisbank/wetgeving-actief-burgerschap-en-sociale-cohesie/>

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

SLO. (2020). *Kerdoelen primair onderwijs*. SLO. Geraadpleegd op 19 maart 2022, van <https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen/>

SLO. (2021). *Concept-leerlijnen voor 21e eeuwse vaardigheden*. SLO. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://www.slo.nl/thema/meer/21e-eeuwsevaardigheden/@4175/21e-eeuwse/>

SLO. (z.d.). *Meewerken aan het onderwijs van morgen*. SLO. Geraadpleegd op 15 maart 2022 van <https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Burgerschap.pdf>

Spierings, F. (2003). *De stad als gevaar? Openbare les*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.

Stevens, P., Lupton, R., Mujtaba, T. & Feinstein, L. (2007). *The development and impact of young people's social capital in secondary school*. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <https://biblio.ugent.be/publication/817494>

Ten Dam, G., Volman, M., Van Der Veen, I. & Zwaans, A. (2005). *Sociale competentie als onderwijsdoel: de rol van etnische schoolcompositie en stedelijke omgeving van school*. In *Pedagogische Studieën*, 82, 374-389

Torney-Purta, J. (2002). *The School's Role in Developing Civic Engagement: A Study of Adolescents in Twenty-Eight Countries*. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212.

https://doi.org/10.1207/s1532480xads0604_7

Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004b). *Strengths and weaknesses in U.S. students' civic knowledge and skills: Analysis from the IEA Civic Education Study*. College Park, MD: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, University of Maryland: College Park.

van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek.

Vanparys, S., Van Dijken, M., Van Der Nat, M. & Van Der Wilt. (2021). Interactief voorlezen als bron van taalontwikkeling. DOI: 10.13140/RG.2.2.26433.22888

Verboon, P. & Peels, D. (2014). Mediatieanalyse. Open Universiteit, Nederland.

VOO. (2020, 25 september). *Privéscholen en aanvullend onderwijs vergroten ongelijkheid*. Vereniging Openbaar Onderwijs. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van

<https://voo.nl/nieuws/privescholen-en-aanvullend-onderwijs-vergroten-kansenongelijkheid>

Weenink, D, & De Regt, A. (2003). Particulier voortgezet onderwijs in Nederland: wie kiest ervoor en waarom? *Mens & Maatschappij*, 78(2), 100-118. Geraadpleegd op 19 juni 2022, van <https://edepot.wur.nl/198486>

Wet Primair Onderwijs (2006). 2006, mei. Geraadpleegd van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2006-128-p13-SC75886.html>

Wet Primair Onderwijs (2021). 2021, 22 juni. Geraadpleegd van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-321.html>

Wit, J. de, Van der Veer, G. & Slot, N.W. (2001). *Psychologie van de adolescentie*. Baarn: HB uitgevers

Wolfram, S. (2007). *An international perspective on active citizenship among lower secondary students*. Geraadpleegd op 20 maart 2022, van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499265.pdf>

Bijlage 1: multilevel analyses

Spanje	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	
Variabelen	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	
Fixed part						
Constante	-0.01*** (0.01)	-0.27*** (0.01)	-0.27*** (0.01)	-0.34*** (0.02)	-0.34*** (0.02)	
<i>Leerlingniveau</i>						
Sociaaleconomische status		0.12*** (0.00)	0.12*** (0.01)	0.12*** (0.01)	0.12*** (0.01)	
Migratieachtergrond ¹		0.25*** (0.02)	0.25*** (0.02)	0.26*** (0.02)	0.26*** (0.02)	
Geslacht ²		0.48*** (0.01)	0.48*** (0.01)	0.48*** (0.01)	0.48*** (0.01)	
<i>Schoolniveau</i>						
Burgerschapsonderwijs			0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	0.00 (0.01)	
Sociaaleconomische status school				0.00 (0.02)	0.00 (0.02)	
Migrantenpercentage school				-0.00*** (0.00)	-0.00*** (0.00)	
Urbanisatiegraad				0.03 (0.01)	0.03*** (0.01)	
Bestuursvorm ³				0.11 (0.02)	0.11*** (0.02)	
Sociaaleconomische status*burgerschapsonderwijs					-0.00 (0.01)	
	Model	1	2	3	4	5
Deviance		82200,63	78160,45	75196,424	73316,235	73314,483
R ²		0,000	0,076	0,076	0,079	0,079

¹: meisje = 1

²: leerling met migratieachtergrond = 1

³: bestuursvorm = 1

* significantie <0.01, ** significantie <0.05, *** significantie <0.001

Duitsland	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	
Variabelen	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	
Fixed part						
Constante	-0.05 (0.03)	-0.27*** (0.03)	-0.27*** (0.04)	-0,19 (0.12)	-0.19 (0.12)	
<i>Leerlingniveau</i>						
Sociaaleconomische status		0.15*** (0.02)	0.15*** (0.02)	0.10*** (0.02)	0.10*** (0.02)	
Migratieachtergrond ¹		0.17*** (0.05)	0.18*** (0.05)	0.14* (0.05)	0.14* (0.05)	
Geslacht ²		0.45*** (0.03)	0.45*** (0.04)	0.45*** (0.04)	0.45*** (0.04)	
<i>Schoolniveau</i>						
Burgerschapsonderwijs			0.03 (0.03)	0.01 (0.03)	-0.01 (0.03)	
Sociaaleconomische status school				0.47*** (0.06)	0.47*** (0.06)	
Migrantenpercentage school				0.01*** (0.00)	0.01*** (0.00)	
Urbanisatiegraad				0.05 (0.03)	0.05 (0.03)	
Bestuursvorm ³				-0.04 (0.12)	-0.04 (0.12)	
Sociaaleconomische status*burgerschapsonderwijs					-0.00 (0.02)	
	Model	1	2	3	4	5
	Deviance	8137,599	7686,635	6510,868	6415,021	6415,02
	R ²	0,002	0,107	0,107	0,151	0,151

¹: meisje = 1

²: leerling met migratieachtergrond = 1

³: bestuursvorm = 1

* significantie <0.01, ** significantie <0.05, *** significantie <0.001

Schotland	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	
Variabelen	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	B (SE)	
Fixed part						
Constante	-0.00 (0.03)	-0.38*** (0.03)	-0.38*** (0.04)	-0.17 (0.17)	-0.21 (0.17)	
<i>Leerlingniveau</i>						
Sociaaleconomische status		0.24*** (0.02)	0.25*** (0.03)	0.23*** (0.03)	0.23* (0.03)	
Migratieachtergrond ¹		0.37*** (0.07)	0.35*** (0.08)	0.30*** (0.08)	0.29* (0.08)	
Geslacht ²		0.57*** (0.04)	0.57*** (0.04)	0.57*** (0.04)	0.57* (0.04)	
<i>Schoolniveau</i>						
Burgerschapsonderwijs			-0.03 (0.03)	-0.03 (0.02)	-0.03 (0.02)	
Sociaaleconomische status school				0.08 (0.09)	0.08 (0.09)	
Migrantenpercentage school				0.00** (0.00)	0.01 (0.00)	
Urbanisatiegraad				-0.03 (0.03)	-0.03 (0.03)	
Bestuursvorm ³				-0.19 (0.17)	-0.19 (0.17)	
Sociaaleconomische status*burgerschapsonderwijs					-0.01 (0.03)	
	Model	1	2	3	4	5
	Deviance	7261,889	6596,507	5001,028	4990,700	4990,619
	R ²	0,000	0,132	0,132	0,138	0,139

¹: meisje = 1

²: leerling met migratieachtergrond = 1

³: bestuursvorm = 1

* significantie <0.01, ** significantie <0.05, *** significantie <0.001

Bijlage 2: operationaliseringstabel

Variabele	Indicatoren	Items	In PISA
<i>Leerlingniveau</i>			
Sociaaleconomische status	Opleidingsniveau van ouders (PARED)	<i>What is the highest level of education completed by your mother/father?</i>	ST005, ST007
	Beroep ouders (HISEI)	<i>What is your father's/mother's main job?</i>	ST014, ST015
	Bezittingen (HOMEPOS)	<i>How many of these are there at your home?</i>	ST011, ST012
Etniciteit	Immigrant background	<i>In what country were you and your parents born?</i>	ST019
Burgerschapscompetenties	Burgerschapsopvattingen	<i>People are increasingly moving from one country to another. How much do you agree with the following statements about immigrants?</i> <ul style="list-style-type: none"> - Immigrant children should have the same opportunities for education that other children in the country have. - Immigrants who live in a country for several years should have the opportunity to vote in elections. - Immigrants should have the opportunity to continue their own customs and lifestyle. - Immigrants should have all the same rights that everyone else in the country has. 	ST204
		<i>How well does each of the following statements below describe you?</i> <ul style="list-style-type: none"> - I want to learn how people live in different countries. - I want to learn more about the religions of the world. - I am interested in how people from various cultures see the world. - I am interested in finding out about the traditions of other cultures. 	ST214
		<i>How well does each of the following statements below describe you?</i> <ul style="list-style-type: none"> - I respect people from other cultures as equal human beings. - I treat all people with respect regardless of their cultural background. - I give space to people from other cultures to express themselves. - I respect the values of people from different cultures. - I value the opinions of people from different cultures. 	ST217
		<i>To what extent do you agree with the following statements?</i> <ul style="list-style-type: none"> - I think of myself as a citizen of the world. - When I see the poor conditions that some people in the world live under, I feel a responsibility to do something about it. - I think my behaviour can impact people in other countries. - It is right to boycott companies that are known to provide poor workplace conditions for their employees. - I can do something about the problems of the world. - Looking after the global environment is important to me. 	ST219

Variabele	Indicatoren	Items	In PISA
<i>Schoolniveau</i>			
Burgerschapsonderwijs	Curriculum	<p><i>Is there any formal curriculum for the following topics in ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Climate change and global warming - Global health (e.g. epidemics) - Migration (movement of people) - International conflicts - Hunger or malnutrition in different parts of the world - Causes of poverty - Equality between men and women in different parts of the world 	SC158
	Mening docententeam	<p><i>To what extent do the following statements reflect an opinion shared by your teaching staff?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - It is important for students to learn that people from other cultures can have different values. - Respecting other cultures is something that students should learn as early as possible. - In the classroom, it is important that students of different origins recognize the similarities that exist between them. - When there are conflicts between students of different origins, they should be encouraged to resolve the argument by finding common ground. 	SC166
	Curriculum	<p><i>Is there any formal curriculum for the following topics in?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Communicating with people from different cultures or countries - Knowledge of different cultures - Openness to intercultural experiences - Respect for cultural diversity - Foreign languages 	SC167
		<ul style="list-style-type: none"> - Critical thinking skills 	
Urbanisatiegraad	Locatie van school	<p><i>Which of the following definitions best describes the community in which your school is located?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - A village, hamlet or rural area (fewer than 3 000 people) - A small town (3 000 to about 15 000 people) - A town (15 000 to about 100 000 people) - A city (100 000 to about 1 000 000 people) - A large city (with over 1 000 000 people) 	SC001
Bestuursvorm	Publieke of private school	<p>Is your school a public or a private school?</p> <ul style="list-style-type: none"> - A public school (This is a school managed directly or indirectly by a public education authority, government agency, or governing board appointed by government or elected by public franchise.) - A private school (This is a school managed directly or indirectly by a non-government organisation; e.g. a church, trade union, business, or other private institution.) 	SC013

Bijlage 3: Ethical and privacy aspects

CHECKLIST ETHICAL AND PRIVACY ASPECTS OF RESEARCH

INSTRUCTION

This checklist should be completed for every research study that is conducted at the Department of Public Administration and Sociology (DPAS). This checklist should be completed *before* commencing with data collection or approaching participants. Students can complete this checklist with help of their supervisor.

This checklist is a mandatory part of the empirical master's thesis and has to be uploaded along with the research proposal.

The guideline for ethical aspects of research of the Dutch Sociological Association (NSV) can be found on their website (http://www.nsv-sociologie.nl/?page_id=17). If you have doubts about ethical or privacy aspects of your research study, discuss and resolve the matter with your EUR supervisor. If needed and if advised to do so by your supervisor, you can also consult Dr. Jennifer A. Holland, coordinator of the Sociology Master's Thesis program.

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: **Master Thesis Programme "Educational Inequalities"**

Name, email of student: Ayse Candan 572071ac@eur.nl

Name, email of supervisor: **braster@essb.eur.nl**

Start date and duration: **1 April 2022 till 31 August 2022**

Is the research study conducted within DPAS

YES - NO

If 'NO': at or for what institute or organization will the study be conducted?

(e.g. internship organization)

PART II: HUMAN SUBJECTS

1. Does your research involve human participants. YES - **NO**

If 'NO': skip to part V.

If 'YES': does the study involve medical or physical research? YES - NO

Research that falls under the Medical Research Involving Human Subjects Act ([WMO](#)) must first be submitted to [an accredited medical research ethics committee](#) or the Central Committee on Research Involving Human Subjects ([CCMO](#)).

2. Does your research involve field observations without manipulations that will not involve identification of participants. YES - NO

If 'YES': skip to part IV.

3. Research involving completely anonymous data files (secondary data that has been anonymized by someone else). YES - NO

If 'YES': skip to part IV.

Part V: Data storage and backup

Where and when will you store your data in the short term, after acquisition?

For this research anonymous data of pupils, school, teachers, and parents is used that is made available (open access) by the OECD. See:

<https://www.oecd.org/pisa/data/>

Note: indicate for separate data sources, for instance for paper-and pencil test data, and for digital data files.

Who is responsible for the immediate day-to-day management, storage and backup of the data arising from your research?

The student that has downloaded the datafiles

How (frequently) will you back-up your research data for short-term data security?

Not applicable

In case of collecting personal data how will you anonymize the data?

Not applicable

Note: It is advisable to keep directly identifying personal details separated from the rest of the data. Personal details are then replaced by a key/ code. Only the code is part of the database with data and the list of respondents/research subjects is kept separate.

PART VI: SIGNATURE

Please note that it is your responsibility to follow the ethical guidelines in the conduct of your study. This includes providing information to participants about the study and ensuring confidentiality in storage and use of personal data. Treat participants respectfully, be on time at appointments, call participants when they have signed up for your study and fulfil promises made to participants.

Furthermore, it is your responsibility that data are authentic, of high quality and properly stored. The principle is always that the supervisor (or strictly speaking the Erasmus University Rotterdam) remains owner of the data, and that the student should therefore hand over all data to the supervisor.

Hereby I declare that the study will be conducted in accordance with the ethical guidelines of the Department of Public Administration and Sociology at Erasmus University Rotterdam. I have answered the questions truthfully.

Name student: Ayse Candan

Name (EUR) supervisor:



Dr. J.F.A Braster

Date:

Date:

20 March 2022

20 March 2022