

Coöpereren leidt tot participeren?

De invloed van burgerschapsonderwijs en coöperatieve samenwerkingen via de school op attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen



Figuur 1. (Mathie & Wals, 2022)

Masterscriptie Sociologie: Arbeid, Organisatie & Management

Naam: Jasper Bos

Studentnummer: 749983

Scriptiebegeleider: Sjaak Braster

Tweede lezer: Ferry Koster

Datum: 21-06-2025

Abstract

In dit onderzoek worden de veranderingen binnen een opkomende participatiesamenleving in relatie met burgerschapsonderwijs onderzocht. Hierbij is onderzocht in hoeverre verschillende vormen van burgerschapsonderwijs en coöperatieve samenwerkingen van invloed zijn op de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Dit is empirisch onderzocht door een multilevel regressieanalyse uit te voeren op data van scholen en leerlingen uit vier verschillende landen. Deze data zijn afkomstig uit de ICCS 2022 dataset. In lijn met eerdere literatuur zou meer en informeel burgerschapsonderwijs bijdragen aan het bevorderen van gemeenschapsdeelname, alleen hier is geen ondersteuning voor gevonden. Verder was de verwachting dat coöperatieve samenwerkingen bij konden dragen aan het bevorderen van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Ook hiervoor is geen significante ondersteuning voor gevonden. Aan de hand van deze resultaten en die van de controlevariabelen, wordt gesuggereerd dat scholen beter een andere rol kunnen vervullen in het bevorderen van gemeenschapsdeelname. De analyse laat namelijk zien dat niet de school zelf, maar andere factoren binnen en buiten de school een positieve voorspeller zijn voor attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen.

Trefwoorden: burgerschapsonderwijs, coöperatieve samenwerkingen, gemeenschapsdeelname, participatiesamenleving

Introductie

De overheid van Nederland legt sinds de troonrede van Koning Willem-Alexander in 2013 steeds meer nadruk op de activering van burgers (Tweede Kamer, 2014). Het ontwikkelen van een participatiesamenleving zou daarbij nodig zijn om de maatschappelijke problemen van deze tijd aan te pakken. In de toekomst zullen er daarom meer verantwoordelijkheden komen te liggen bij lokale gemeenschappen. Zo worden inwoners gevraagd om meer deel te nemen aan hun gemeenschap als zij daar de mogelijkheid toe hebben. Op deze manier kan er een samenleving ontstaan die weerbaar is tegen de uitdagingen van de toekomst: een participatiesamenleving. Een goede toekomst begint bij goed onderwijs. Het is daarom ook geen verrassing dat er in 2021 een aanscherping is gekomen in de wet voor de handhaving van burgerschapsonderwijs (Staatsblad 2021, nr. 320). Er zou namelijk meer gefocust moeten worden op actief burgerschap en sociale cohesie. Scholen werken hieraan door middel van burgerschapsonderwijs.

Burgerschapsonderwijs omvat onderwijs waarbij het doel is om leerlingen burgerschapscompetenties te laten ontwikkelen. Deze competenties zijn vaardigheden die individuen helpen om goed deel te kunnen nemen aan een democratische samenleving.

Burgercompetenties zijn divers en kunnen zich onder andere richten op de politieke geletterdheid, sociale verantwoordelijkheid, maar ook de gemeenschapsdeelname van een individu (Bron et al., 2003; Potter, 2002; Kerr, 1999). Er zijn verscheidene manieren om burgerschap in het onderwijs te activeren. Zo kan dit formeel binnen het leercurriculum, zoals met het vak maatschappijleer. Het kan ook informeel zijn, bijvoorbeeld door het organiseren van een debat of het bieden van activiteiten die leerlingen laten participeren in de gemeenschap (Maslowski et al, 2013). De manier hoe burgerschapsonderwijs gevormd is, kan invloed hebben op de burgerschapscompetenties die leerlingen ontwikkelen (Langton & Jennins, 1968; Hoskins et al.,

2017). Ook lijkt er een positief verband te zijn met de toekomstige gemeenschapsdeelname van leerlingen (Hart et al., 2007; Reichert & Print, 2018). Dit laat zien dat burgerschapsonderwijs waardevol kan zijn in het ontwikkelen van burgerschapscompetenties bij leerlingen.

Om terug te komen op de transitie naar een participatiesamenleving, worden scholen ook beïnvloed door de ontwikkelingen van deze nieuwe visie op de samenleving. Zo zijn scholen steeds meer gaan samenwerken met lokale organisaties, zoals bibliotheken en milieuorganisaties, maar ook met de ouders van kinderen. Samenwerkingen met deze actoren hebben een positief invloed op de leerprestaties van leerlingen. (Herman & Yeh, 1983; Boonk et al., 2018; Epstein, 2010; Rodall & Martin, 2009). Verder faciliteert deze vorm van samenwerken coördinatie en coöperatie tussen verschillende actoren. Dit creëert een effectief samenwerkingsmodel dat de belangen van alle partijen behartigt (Altrichter, 2010). Door onder andere de Europese Unie wordt deze vorm van samenwerken ook aangemoedigd. Het wordt zelfs omgezet tot een nieuwe visie op onderwijs: de ‘whole school approach’ (WSA) (Europese Commissie, z.d.). In deze benadering wordt een school gezien als een coöperatieve leeromgeving waar de gehele schoolgemeenschap, zoals leraren en ouders, samen met externe partijen de verantwoordelijkheid neemt om goed onderwijs te kunnen bieden. Coöperatieve samenwerkingen tussen de school en andere partijen laten met de WSA zien een positieve invloed te kunnen hebben op de sociale- en leeromgeving van een school (Cavanagh et al., 2024; Theresa et al., 2015).

De manier hoe een school zich organiseert lijkt daarmee invloed te hebben op de prestaties van leerlingen. Mogelijkerwijs kan dit ook gelden voor de burgerschapscompetenties die leerlingen ontwikkelen (Waluyandi et al. 2020; Menezes, 2003). Dit brengt vragen met zich mee over de rol van burgerschapsonderwijs. Is dit nog steeds de meest effectieve manier om burgerschapscompetenties te ontwikkelen bij een leerling? Kan de participatiesamenleving dit anders niet uit zichzelf ontwikkelen bij leerlingen via coöperatieve samenwerkingen? Kortom, is

de huidige vorm van burgerschapsonderwijs in de toekomst overbodig en past het beter binnen een verzorgingsstaat?

Probleemstelling

Met dit onderzoek wordt beoogd te analyseren hoe burgerschapsonderwijs het beste ingevuld kan worden binnen een participatiesamenleving. Hierbij wordt onderzocht in welke mate coöperatieve samenwerkingen en burgerschapsonderwijs invloed hebben op de stimulering van gemeenschapsdeelname in het onderwijs. Verder zal er geanalyseerd worden welke onderdelen van burgerschapsonderwijs attitudes naar gemeenschapsdeelname bevorderen bij leerlingen. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre spelen burgerschapsonderwijs en coöperatieve samenwerkingen via de school een rol in de attitudes van leerlingen over gemeenschapsdeelname?

Om deze vraag te beantwoorden, worden ter ondersteuning de volgende deelvragen opgesteld:

- *In hoeverre heeft burgerschapsonderwijs op school invloed op het stimuleren van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen?*
- *In hoeverre dragen coöperatieve samenwerkingen via de school bij aan het stimuleren van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen?*

De overheid doet een steeds groter beroep op participatie door de samenleving. Dit maakt het waardevol om te onderzoeken hoe nieuwe vormen van organiseren in het onderwijs, invloed hebben op het ontwikkelen van burgerschapscompetenties in het onderwijs. Hoewel de verschillende componenten van burgerschap (politieke geletterdheid, sociale verantwoordelijkheid en gemeenschapsdeelname) overeenkomsten hebben, neemt dit niet weg dat politieke geletterdheid en gemeenschapsdeelname sterk verschillen als concepten en ook

andere uitkomsten bieden (Galston, 2007; Kerr, 1999; Potter, 2002). In dit onderzoek wordt er specifiek gefocust op burgerschapscompetenties rond gemeenschapsdeelname. Zo is gemeenschapsdeelname de burgerschapscompetentie die vooral participatie bevordert (Kerr, 1999). Door enkel naar gemeenschapsdeelname te kijken kan er tevens een bijdrage geleverd worden aan het onderzoek naar de invloed van coöperatieve samenwerkingen en burgerschapsonderwijs. Verschillende artikelen suggereren namelijk dat burgerschapsonderwijs en coöperatieve samenwerkingen zich positief kunnen verhouden met een toename in burgerparticipatie bij leerlingen (Henderson et al., 2013; Reichert & Print, 2018; Torney-Purta & Barber, 2005; Waluyandi et al., 2020).

Verder richten steeds meer landen zich op het versterken van de maatschappelijke participatie (Bozzini & Dapena, 2025; Khergi, z.d.). Door complexe globale uitdagingen proberen landen via nieuwe manieren van organiseren burgerparticipatie te stimuleren. Deze veranderende kijk op maatschappelijke participatie kan invloed hebben op de manier hoe burgerschap het beste gevormd en bevorderd kan worden. In eerder wetenschappelijk onderzoek naar burgerschapsonderwijs is de invloed van deze veranderingen nog niet naar voren gekomen. Daarom zou dit onderzoek nieuwe inzichten kunnen ontwikkelen over de toekomst van burgerschapsonderwijs in een opkomende participatiesamenleving.

Om een empirisch antwoord te geven op de onderzoeksvraag, zal er gebruik worden gemaakt van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022 (IEA, z.d.a.). De ICCS is een studie die elke vijf jaar wordt uitgevoerd door het IEA, een coöperatief van verschillende nationale onderzoeksinstituten, overheidsagenten, wetenschappers en analisten (IEA, z.d.). De ICCS dataset focust zich op de aanpak en uitdagingen rond burgerschapsonderwijs in 24 landen. Respondenten zijn leerlingen, schooldirecteuren en leraren. Het onderzoek zal zich focussen op data van scholen en zijn leerlingen binnen vier landen

(Frankrijk, Nederland, Spanje en Zweden). Daarbij zal een multilevel regressie worden uitgevoerd. Op deze manier wordt er statistische gecontroleerd voor de invloed van de school en het land waarin deze scholen gevestigd zijn. Verder kan met de data getest worden welke factoren de attitudes van leerlingen over gemeenschapsdeelname verklaren.

Theoretisch kader

Burgerschap in het onderwijs

Dit onderzoek richt zich onder andere op burgerschapsonderwijs. Dit concept kent vele definities, maar wordt over het algemeen omvat als: het onderwijzen van de nodige kennis, vaardigheden en attitudes (de houding en/of instelling tegenover iets) die nodig worden geacht om succesvol als deelnemer aan de samenleving deel te nemen (Kerr, 1999; Schulz et al., 2023b). Deze definitie geeft veel ruimte voor interpretatie in termen van wanneer een burger succesvol deelneemt aan een samenleving. Binnen een liberale samenleving zou een persoon al tot succesvolle burger gerekend kunnen worden als deze in de rechtstaat gelooft. Binnen een communistische samenleving kan het juist betekenen dat een succesvolle burger voldoet als deze zich inzet voor het land en de regerende communistische partij. Het succesvol deelnemen aan de samenleving wordt in het onderwijs in ieder geval gemeten door te kijken naar burgerschapscompetenties (Demanet et al., 2024). De hoeveelheid burgerschapscompetenties die een leerling bezit, geeft een indicatie hoeveel kennis een leerling heeft over burgerschap. Voorbeelden van deze competenties binnen een democratische samenleving zijn: het ontwikkelen van kennis over de democratie en hoe deze te beschermen en het vertonen van participerend gedrag. De vorming van burgerschapsonderwijs hangt af van de historische en politieke context, het economische systeem, globale trends en de geografische positie van een land (Kerr, 1999). Nederland illustreert goed hoe deze contextuele factoren invloed hebben op burgerschapsonderwijs. Zo is er

in 2021 met een nieuwe versnelde wet ingevoerd waarin de nadruk is gelegd op actief burgerschap en sociale cohesie in burgerschapsonderwijs (Staatsblad 2021, nr. 320). Dit was volgens de minister nodig wegens veranderende maatschappelijke ontwikkelingen. Dat de nadruk hierbij vervolgens ligt op actief burgerschap en sociale cohesie, kan naast nieuwe maatschappelijke uitdagingen ook vanuit een historische context verklaard worden. Zo is sociale cohesie altijd van belang geweest binnen het Nederlandse onderwijssysteem. Binnen in een verdeelde samenleving, met vrijheid van onderwijs, kon door gedeelde democratische waarden te benadrukken op school, sociale cohesie gecreëerd worden (Demanet et al., 2024). Verder werd sociale cohesie bijvoorbeeld door religieuze groepen onderling bevordert om tradities en waarden van generatie op generatie over te dragen (Gadourek, 1956).

Over het algemeen zijn in alle landen de drie meest voorkomende domeinen van burgerschap (en die in dit onderzoek gehanteerd worden): politieke geletterdheid, sociale verantwoordelijkheid en gemeenschapsdeelname (Bron et al, 2003; Kerr, 1999; Potter, 2002). Politieke geletterdheid kan onderwezen worden door te leren over de betekenis van burgerschap, de processen van de overheid en het politieke systeem (Kerr, 1999). Sociale verantwoordelijkheid gaat juist om het aanleren van handelingen en vaardigheden om leerlingen klaar te stomen voor het deelnemen aan een samenleving. Gemeenschapsdeelname wordt daarentegen weer onderwezen door leerlingen actief zelf burgerschap te laten tonen via participatie. In dit onderzoek wordt er binnen democratische samenlevingen gekeken naar burgerschapsonderwijs rond gemeenschapsdeelname. Het bevorderen van gemeenschapsdeelname omvat het vergroten van de connectie tussen een leerling en zijn lokale gemeenschap en het bevorderen van participatie hierin (Schulz et al., 2023b). Voorbeelden van het stimuleren van gemeenschapsdeelname via de school zijn het organiseren van activiteiten binnen de

gemeenschap of het aanmoedigen/verplichten van leerlingen om stage te lopen bij een maatschappelijke organisatie.

Onderwijsbeleid burgerschap

Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt dat de plaats van burgerschapsonderwijs in het curriculum effect heeft op de ontwikkeling van burgerschapskennis voor leerlingen (Langton & Jennings, 1968). Zo is er sprake van minder ongelijkheid tussen leerlingen in burgerschapskennis bij scholen die actief lesgeven in burgerschap ten opzichte van scholen die hier minimale aandacht aan geven (Hoskins et al., 2017). Dit laat zien dat een prominente plek van burgerschapsonderwijs in het curriculum een positief effect kan hebben op het ontwikkelen van burgerschapskennis. Dit verband kan verklaard worden door cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1990). Cultureel kapitaal omvat de kennis over sociale gebruiken, officiële erkenningen en het in bezit zijn van betekenisvolle bezittingen. De mate waarin een individu deze vorm van kapitaal bezit, bepaalt de sociale status van een individu in een samenleving. Deze sociale status kan vervolgens resulteren in privileges voor een individu of groep. Het kan hiermee invloed hebben op de sociale mobiliteit van een persoon. Cultureel kapitaal is ook overdraagbaar van ouder naar kind. Kinderen van ouders met een hoge status zullen eerder geneigd zijn om van huis uit al enige kennis overgedragen te krijgen dan kinderen waarvan de ouders een lage status bezitten. Dit kan ook het geval zijn bij burgerschapskennis (Hoskins et al., 2017). De school kan een rol spelen om deze ongelijke verdeling van cultureel kapitaal te compenseren. Zo kan er met burgerschapsonderwijs ook burgerschapskennis over worden gedragen die leerlingen met een lage sociaaleconomische status (SES) gemiddeld minder meekrijgen vanuit hun ouders of directe omgeving.

Er zou dus een mogelijk verband kunnen zijn tussen de mate van burgerschapsonderwijs

op school en de burgerschapskennis die een leerling ontwikkelt. In een metastudie van Geboers et al. (2013) is echter wel te zien dat de meeste studies die deze invloed meten, zich focussen op burgerschap in termen van politieke geletterdheid. Desalniettemin, zijn er ook artikelen die zich hebben gericht op de gemeenschapsdeelname van leerlingen. Zo is te zien dat burgerschapsonderwijs een positieve invloed lijkt te hebben op de toekomstige gemeenschapsdeelname van leerlingen (Hart et al., 2007; Reichert & Print, 2018). Op basis van deze gegevens kan gesteld worden dat attitudes naar gemeenschapsdeelname positiever kunnen zijn, wanneer burgerschapsonderwijs nadrukkelijker aanwezig is binnen het algemene curriculum van het onderwijs. Hieruit volgt de eerste hypothese:

H1a: Een meer prominente plek van burgerschap in het leercurriculum leidt tot meer positieve attitudes rond gemeenschapsdeelname onder leerlingen.

Verder is in de literatuur ook een onderscheid te zien in de invloed van formeel en informeel burgerschapsonderwijs (Maslowski et al., 2012). Met formeel burgerschapsonderwijs wordt beoogd burgerschapscompetenties te ontwikkelen via de vakken die een leerling krijgt op school. Dit kan verwerkt worden in een apart vak voor het ontwikkelen van burgerschapskennis, zoals maatschappijleer. Het kan echter ook bevorderd worden via andere vakken die niet de directe focus op burgerschap, maar wel raakvlakken hebben. Deze formele vorm van onderwijs kan binnen het burgerschapsonderwijs goed gebruikt worden om leerlingen kennis en begrip rond burgerschap over te dragen. (Kerr, 1999). Informeel onderwijs omvat daarentegen veelal buitenschoolse activiteiten. Denk bijvoorbeeld aan een maatschappelijke stage en een bezoek aan het parlement, interactief onderwijs, zoals het houden van een debat of het organiseren van verkiezingen. Informeel burgerschapsonderwijs wordt juist gezien als een manier om participatie onder leerlingen te bevorderen. Zo kunnen leerlingen via een maatschappelijke stage meer

bekend worden met de sociale problemen die er in de samenleving spelen en daardoor gemotiveerd worden om zich in te zetten voor de gemeenschap (Eyler & Giles, 1999). Verder kunnen leerlingen via informele activiteiten meer praktische kennis opdoen over burgerschap in plaats van enkel abstracte kennis vanuit een lesboek (Youniss & Yates, 1997). Verschillende artikelen laten dan ook zien dat informele activiteiten, zoals 'learning-by-doing' activiteiten een positieve impact lijken te hebben op de ontwikkeling van burgerschapsparticipatie bij leerlingen (Hart et al., 2007; Keating & Janmaat, 2016; Reichert & Print, 2018). Uit deze studies blijkt echter wel dat veel effecten vaak relatief laag zijn en vaak meer gericht zijn naar politieke geletterdheid dan andere burgerschapscompetenties (Maurissen, 2018). Toch is er wel reden om te stellen dat informeel burgerschapsonderwijs meer invloed heeft op de attitudes van leerlingen naar gemeenschapsdeelname dan met formeel burgerschapsonderwijs. Zoals genoemd door Kerr (1999) is er in verschillende landen te zien dat gemeenschapsdeelname beter bevorderd kan worden door middel van onderwijs waarin het laten participeren van leerlingen centraal staat. Dit is meer het geval bij informeel dan formeel burgerschapsonderwijs. Daarom is de verwachting dat informeel burgerschapsonderwijs een positief verband kan ontwikkelen met attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Hiervoor wordt de volgende hypothese opgesteld:

H1b: Informeel burgerschapsonderwijs heeft een positieve invloed op de attitudes van een leerling over gemeenschapsdeelname.

Coöperatieve samenwerkingen met het onderwijs

In lijn met de transitie naar een participatiesamenleving zijn veel landen nu aan het oriënteren hoe zij het onderwijs effectief kunnen organiseren (Altrichter, 2010; Locatelli, 2018; Mundy, 2009; Ranson, 2008). De toename in coöperatieve samenwerkingen die scholen aangaan met verschillende actoren is hier het gevolg van. Met coöperatieve samenwerkingen worden projecten

of activiteiten bedoelt waar de school en andere actoren samen aan werken om een bepaald doel te realiseren. De leerling staat hierbij centraal, maar het zorgt er eveneens voor dat verschillende belangen behartigd worden. Hiermee zou de kwaliteit en uitvoering van het onderwijs bevorderd worden. De Europese Unie stimuleert coöperatieve samenwerkingen, door de ‘whole school approach’ (WSA) als doel voor schoolontwikkeling in te stellen (Europese commissie, z.d.). Deze WSA omarmt coöperatieve samenwerkingen tussen de school en andere organisaties. Hierbij wordt er gesteld dat het zorgt voor een duurzame vorm van onderwijs (Cavanagh et al., 2024; Theresa et al., 2015). Naast de Europese Unie die de WSA promoot, zijn andere internationale organisaties, zoals de Wereldbank, ook voorstander van het stimuleren van coöperatieve samenwerkingen in het onderwijs (Mundy, 2009). Er zijn echter nog weinig empirische onderzoeken naar de effectiviteit van zulke modellen. Zo beargumenteert Mundy (2009) in zijn artikel dat er veel initiatieven van decentralisatie en effectieve vormen van organiseren zijn in het onderwijs. Deze zouden voortkomen uit het beoogde potentieel om de participatiesamenleving te activeren, maar hier wordt geen empirische onderbouwing voor geleverd.

Cerna et al. (2014) beargumenteert, in lijn met de WSA, dat het coöperatieve samenwerkingen tussen lokale organisaties, ouders en scholen zijn die ervoor kunnen zorgen dat de organisatie van onderwijs wordt bevorderd. Het verdelen van de verantwoordelijkheden zorgt er namelijk voor dat er vertrouwen wordt ontwikkeld tussen de verschillende partijen. Dit vertrouwen heeft vervolgens positieve effecten op de kwaliteit van het onderwijs. Zo ontstaat er door ouders te betrekken in het onderwijs, een betere aansluiting op de wensen van ouders en het schoolbeleid. Hoewel dit niet altijd even soepel verloopt en ook spanningen ontstaan tussen de school en wensen van ouders, brengt samenwerking met ouders op lange termijn effectieve resultaten teweeg (Wing Ng, 2012). Zo blijkt dat de betrokkenheid van ouders in het onderwijs een positieve invloed heeft op het functioneren van de school. (Herman & Yeh, 1983). Ook

verhoogt het academische prestaties van kinderen (Boonk et al., 2018; Epstein, 2010). Ouders hebben veel invloed op de prestaties van kinderen en kunnen dit op verschillende manieren bevorderen. Waluyandi et al. (2020) suggereren met dit gegeven dan ook dat het betrekken van ouders veel effect kan hebben op de bevordering van burgerschapscompetenties. Zeker omdat burgerschapsonderwijs niet enkel via de schoolbanken onderwezen kan worden, kan met meer betrokkenheid van ouders ook buiten de school aandacht worden besteed aan het ontwikkelen van burgerschapskennis onder leerlingen. Dit zou de kans kunnen verhogen dat leerlingen meer positieve attitudes ontwikkelen naar burgerparticipatie en dan ook gemeenschapsdeelname. Hieruit volgt de eerste deelhypothese voor coöperatieve samenwerkingen:

H2a: Meer betrokkenheid van ouders bij het onderwijs op school zorgt ervoor dat leerlingen meer positieve attitudes ontwikkelen rond gemeenschapsdeelname.

Naast ouders worden lokale organisaties ook betrokken bij het onderwijs. Zo kunnen scholen activiteiten opzetten met organisaties die het onderwijs van de leerlingen bevorderen. Dit kan bijvoorbeeld een bezoek aan de bibliotheek zijn of een workshop bij een milieuorganisatie over recyclen. Samenwerkingen met deze lokale organisaties kunnen gunstig zijn voor de school omdat zij faciliteiten en kennis bieden die de school niet altijd zo snel zelf kan ontwikkelen. Door via coöperatieve samenwerkingen het onderwijs samen met lokale organisaties te organiseren, bouwt de school een coöperatief netwerk. Dit kan de kwaliteit van het onderwijs bevorderen (Rodall & Martin, 2009). Door dit netwerk via deze effectieve manier te organiseren, brengt de school indirect namelijk leerlingen meer in contact met deze lokale organisaties. Dit geeft leerlingen vervolgens de mogelijkheid om met deze organisaties te kunnen praten over maatschappelijke problemen, wat burgerschapskennis vergroot (Crystal & DeBell, 2002). Doordat leerlingen meer in contact komen met lokale organisaties, kunnen ze ook ervaren welke

impact deze organisaties hebben en hoe zij hieraan kunnen bijdragen. De ervaringen die hieruit voortkomen zouden er vervolgens toe kunnen leiden dat hun attitudes naar gemeenschapsdeelname hierdoor veranderen (Henderson et al., 2013; Torney-Purta & Barber, 2005). Verder is bekend dat een verleden in het participeren bij een lokale organisatie ertoe leidt dat leerlingen meer positieve attitudes hebben naar toekomstige burgerparticipatie (Menezes, 2003; Reichert & Print, 2018). Dit kan suggereren dat de meer prominente positie van lokale organisaties binnen het onderwijssysteem tot meer positieve attitudes kunnen leiden bij leerlingen naar burgerparticipatie evenals gemeenschapsdeelname. Vanuit deze veronderstellingen is de verwachting dat samenwerkingen met lokale organisaties een positieve invloed kunnen hebben op de attitudes van leerlingen naar gemeenschapsdeelname. Hieruit wordt de tweede deelhypothese opgesteld voor coöperatieve samenwerkingen:

H2b: Meer samenwerking tussen scholen en lokale organisaties zorgt ervoor dat een leerling meer positieve attitudes ontwikkelt rond gemeenschapsdeelname.

Overige factoren

Naast de besproken theorieën die burgerschapscompetenties kunnen bevorderen, zijn er verschillende andere factoren die kunnen bijdragen aan de effectiviteit en stimulering van burgerschapskennis. Het is waardevol om deze variabelen in acht te nemen en hiervoor te controleren in de analyse. Daarom zullen er nu overige kenmerken en factoren worden besproken die relevant zijn voor dit onderzoek.

Individuele kenmerken

In de analyse van dit onderzoek wordt gekeken naar de invloed van schoolfactoren op de attitudes van een individu. Het zou echter ook zo kunnen zijn dat individuele kenmerken effect kunnen hebben op de attitudes van leerlingen. Daarom is het belangrijk om te controleren voor verschillende individuele kenmerken.

Migratieachtergrond

Het is ondervonden dat leerlingen met een migratieachtergrond minder burgerschapskennis hebben dan leerlingen zonder migratieachtergrond (Daas et al., 2023). Het is daarom aannemelijk om te voorspellen dat het hebben van een migratieachtergrond bij leerlingen invloed heeft op de analyse van dit onderzoek.

Opleidingsniveau

Daas et al. (2023) hebben ook gekeken naar het effect van het opleidingsniveau van een leerling op zijn burgerschapscompetenties. Hierin is aangetoond dat de burgerschapscompetenties van leerlingen uit verschillende opleidingsniveaus, niet dezelfde ontwikkeling van burgerschapscompetenties doormaken. Daarom is de verwachting dat dit ook te zien is bij de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen.

Sekse

Daas et al. (2023) hebben in hun analyse van de ICCS 2022 dataset in de Nederlandse context gekeken naar verschillen in sekse. Hierin is te zien dat er in sommige gevallen verschillen zijn gevonden in burgerschapscompetenties tussen jongens en meisjes. Het is daarom waardevol om te controleren op sekse in deze analyse.

Sociaaleconomische status

De sociaaleconomische status (SES) omvat de positie die een individu bezit in de maatschappij (OCW, 2022). Het is al lang bekend in de wetenschappelijke literatuur dat er een zogenaamde ‘burgerparticipatie kloof’ bestaat tussen individuen met een hoog en een lage SES (Witschge, 2022). Zo bezitten individuen met een lage SES veel minder burgerschapskennis dan individuen met een hoge SES. Dit verschil zou wellicht ook aanwezig kunnen zijn bij de attitudes naar gemeenschapsdeelname onder leerlingen.

Verleden gemeenschapsdeelname

Omdat er in dit onderzoek gekeken wordt naar wat de invloed van coöperatieve samenwerkingen en burgerschapsonderwijs is op gemeenschapsdeelname, is het waardevol om te controleren op andere factoren die dit stimuleren. Reichert & Print (2018) tonen in hun onderzoek aan dat maatschappelijke participatie tot meer toekomstige burgerparticipatie leidt. Dit maakt het belangrijk om te controleren op het participatieverleden van leerlingen.

Schooleffectiviteit

Om de effectiviteit van een school vast te stellen hebben Creemers & Scheerens (1989) het schooleffectiviteitsmodel ontwikkeld. Dit model kijkt naar factoren op meerdere niveaus in het schoolsysteem. Hiermee stelt dit model vast of de prestaties van een leerling afhangt van de kwaliteit van het onderwijs of eventuele andere factoren waar de school zelf vrijwel geen invloed op heeft. Ook voor burgerschapsonderwijs kan dit effectiviteitsmodel worden toegepast (Coopman et al. 2020). Er zijn verschillende factoren die invloed hebben op de effectiviteit van burgerschapsonderwijs. Zo is het belangrijk dat de schoolcultuur de waarden weerspiegelt die burgerschap bevorderen (Dijkstra et al., 2018; Maurissen, 2018). Dit geeft leerlingen het

vertrouwen dat ze zich ook daadwerkelijk als een actieve burger kunnen opstellen (Bandura, 2000; Godfrey and Grayman, 2014).

Verder heeft de relatie tussen leraar en leerling effect op de mate van maatschappelijke betrokkenheid van leerlingen (Wanders et al. 2020). De motivatie om maatschappelijk participatief te zijn wordt mede ontwikkeld door de interacties die een persoon maakt met anderen. Als een leraar als open, verzorgend en eerlijk wordt gezien, zijn leerlingen meer geneigd om deel te nemen aan gesprekken en oefeningen in de klas.

Als laatste is het creëren van een vrij en veilig klasklimaat een belangrijke conditie om burgerschapsonderwijs effectief te organiseren (Geboers et al., 2013; Knowles et al., 2018; Maurissen, 2018; Wanders et al., 2020). Dit wordt ook wel het pedagogisch klimaat genoemd en hangt samen met de acties van leraren om het klaslokaal een open en veilige omgeving te maken waar leerlingen hun ideeën en meningen kunnen uiten.

Overige school- en omgevingskenmerken

Naast de effectiviteit van het onderwijs op een school kunnen verschillende kenmerken van de school en zijn omgeving tevens effect hebben op de manier hoe burgerschapsonderwijs gevormd wordt en de gemeenschapsdeelname hierdoor bevordert. Deze worden elk toegelicht en meegenomen in de analyse.

Inwonersaantal omgeving

De mate van urbanisatie heeft in meerdere studies laten zien invloed te hebben op de leerprestaties en kenmerken van leerlingen en scholen (Maarseveen, 2021; McCracken & Barcinas, 1991). Het is waardevol om dit ook mee te nemen wanneer er gekeken wordt naar

burgerschapscompetenties. Zo hebben steden andere voorzieningen dan dorpen en zou dit invloed kunnen hebben op de manier hoe leerlingen denken over gemeenschapsdeelname.

Sociale klimaat omgeving

De sociale spanningen in de omgeving van een school kunnen invloed hebben op de manier hoe leerlingen zich gedragen. Zo heeft armoede in het gezin veel effect op het gedrag van kinderen (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Lacour & Tissington, 2011), maar ook de mate van criminaliteit in de buurt (Damm & Dustmann, 2014). Over het algemeen hebben de sociale condities in de omgeving van een kind veel invloed op zijn ontwikkeling (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000).

Schoolcompositie

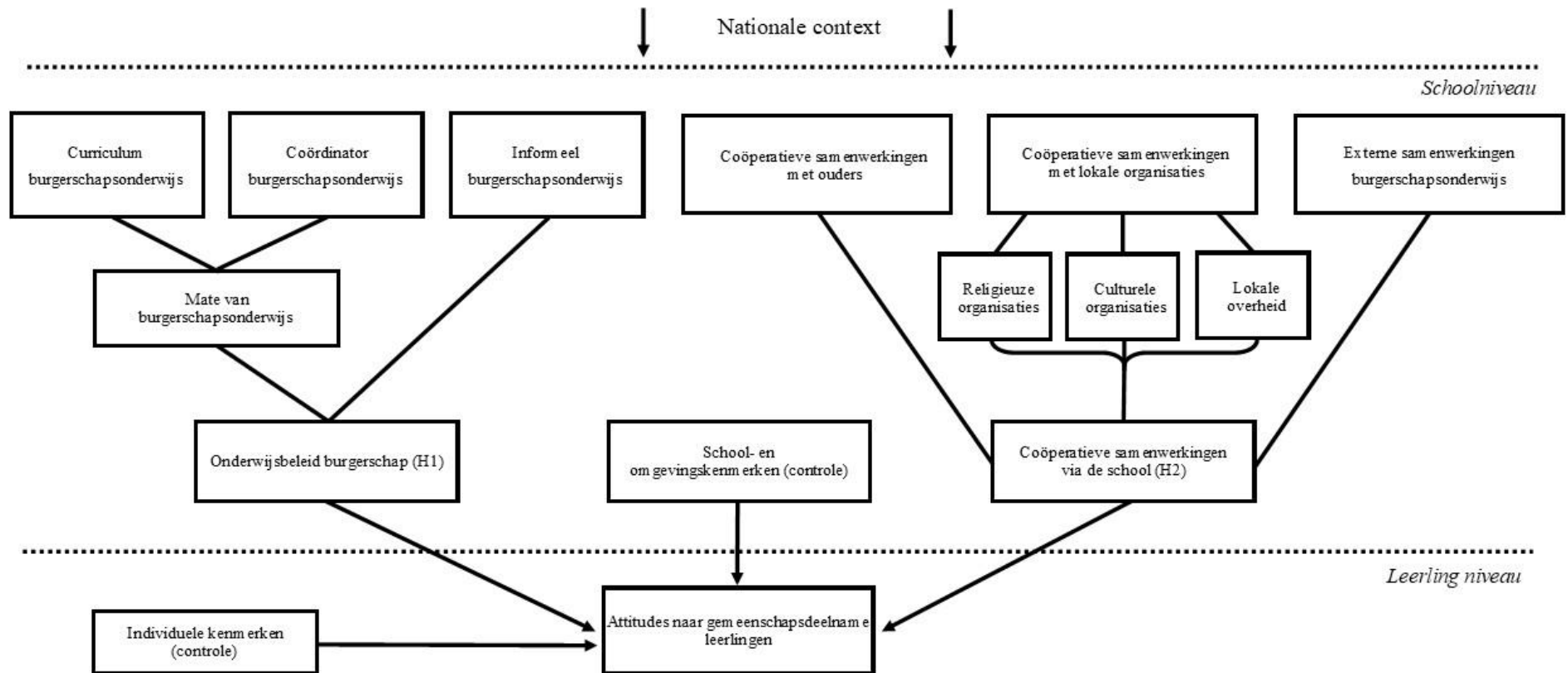
Als laatste schoolkenmerk wordt er gekeken naar de schoolcompositie. De sociale samenstelling binnen een school kan invloed hebben op het functioneren van de school (Thrupp et al. 2002; Willms, 2010). Zo heeft de etnische compositie van een school effect op de manier hoe burgerschapsonderwijs vormgegeven kan worden en effectief kan zijn (Jacobsen et al., 2017). Deze en andere demografische composities zouden een effect kunnen hebben op dit onderzoek naar ontwikkeling van attitudes naar gemeenschapsdeelname onder leerlingen.

Nationale context

Verschillen in burgerschapscompetenties kunnen mogelijk verklaard worden door de nationale context van landen (Mundy, 2009). Onder andere historische trends, sociaal-politieke structuren en de geografische positie spelen een rol, maar ook economische systemen en globale trends zijn contextuele factoren die invloed kunnen hebben op de manier hoe burgerschapsonderwijs wordt ingericht (Kerr, 1999). Zo heeft Nederland in 2006 een wet opgesteld, welke vernieuwd is in 2021, die scholen verplicht om onderwijs te geven over burgerschap. Voor de invulling hiervan is

een kader gegeven, die door een school dient te worden omgezet naar leerdoelen. De school is echter vrij in de invulling daarvan zolang aan doelstellingen wordt voldaan (Staatsblad 2021, nr. 320). Deze wet heeft veel invloed op hoe het burgerschapsonderwijs in Nederland gevormd wordt. Andere landen vullen de stimulering van het burgerschap op een andere manier in (Kerr, 1999; Maslowski et al., 2012). Windzio et al. (2005) laten met kwantitatieve data zien dat er unieke governancestructuren in het onderwijs zijn. Door contextuele factoren zijn verschillende clusters aan landen, die elk het onderwijssysteem op een kenmerkende manier organiseren. Zo zijn België en Nederland meer gericht op het publiekelijk financieren van privaat onderwijs. In Frankrijk en Duitsland zijn scholen juist veelal publiek en ligt de focus nadrukkelijk op de staat als de verzorger van het onderwijs. Het is daarom waardevol om verschillende landen mee te nemen in de analyse, om vast te stellen of de nationale context veel invloed heeft op de manier hoe attitudes naar gemeenschapsdeelname worden bevorderd.

Figuur 2. Conceptueel model analyse



Data & methode

De onderzoeksvraag zal in deze scriptie kwantitatief worden beantwoord. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) dataset. De ICCS dataset is geconstrueerd door de IEA, een internationale coöperatie die in meer dan 60 landen onderzoek doet naar onderwijssystemen (IEA, z.d.). De ICCS dataset kijkt specifiek naar de burgerschapscompetenties die leerlingen in hun achtste schooljaar, met een gemiddelde leeftijd van 13,5 jaar, bemachtigen en hoe deze in hun onderwijs worden gestimuleerd (IEA, z.d.a). Dit doet de IEA door een vragenlijst af te nemen bij schoolbesturen, leraren en leerlingen. In totaal zijn er drie edities uitgekomen van deze dataset. De laatste editie is ICCS 2022 en deze zal gebruikt worden voor dit onderzoek. De vragenlijsten waarop deze dataset is gebaseerd bevatten onder andere vragen over de attitudes naar participatie en burgerschap gerelateerde onderwerpen onder leerlingen, het klasklimaat, governancestructuren in de school, maar ook vragen over de achtergrondkenmerken van leerlingen en leraren en omgevingskenmerken (Schulz, 2023a). Dit maakt het een geschikte dataset voor dit onderzoek.

De ICCS 2022 dataset kent ook enkele beperkingen om rekening mee te houden. Zo worden ten eerste in de vragenlijst veel vragen gesteld over de attitudes van respondenten. Deze vragen worden door de respondenten zelf beantwoord. Deze zelfrapportage zou tot vertekende resultaten kunnen leiden in de uiteindelijke resultaten van dit onderzoek. Zo kan zelfrapportage leiden tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden die niet zozeer de werkelijke attitudes van een respondent reflecteren. Ten tweede kan de data uit de leraren vragenlijst niet gekoppeld worden aan de data van de leerlingen vragenlijst (Afana et al., 2022). De leraren die de vragenlijsten invullen zijn namelijk niet gekoppeld aan de leerlingen die zij lesgeven en hier wordt ook niet naar gevraagd. Daarom zal de data uit de vragenlijst voor leraren niet

meegenomen worden in de analyse, omdat er zo niet gecontroleerd kan worden voor cluster effecten van de data. De antwoorden van de leraren kunnen namelijk afhangen per klas die zij lesgeven. Ten slotte, wordt er gebruik gemaakt van cross-sectionele data. Zo wordt er zowel data van scholen en leerlingen meegenomen in de analyse. Dit kan de power van de analyse aantasten.

Methode

Dit onderzoek zal verschillende niveaus van schoolsystemen analyseren. Zo zal naar data worden gekeken van 12123 studenten in 482 scholen uit vier landen. Dit betekent dat data van individuele leerlingen samen kan hangen met de school, maar ook het land waarin ze leven. Omdat er een analyse wordt uitgevoerd over leerlingen en scholen in vier verschillende landen, kan het zijn dat er sprake is van hiërarchische of geneste data (Hox et al., 2018). Dit zijn clustergroepen aan data die onderling meer overeenkomsten hebben dan bij de gehele populatie. Zo zullen leerlingen van dezelfde school gemiddeld meer overeenkomsten hebben met elkaar dan met leerlingen uit een andere school. Dit soort data welke uit verschillende niveaus bestaat, wordt gekenmerkt als een multilevel model. In deze analyse wordt er met de ICCS 2022 dataset ook gewerkt met een multilevel model. Het eerste niveau bestaat daarin uit leerlingen, het tweede uit scholen en het derde niveau zijn de landen waar deze scholen zich in bevinden. Om individuele data van de leerlingen afzonderlijk van de school te kunnen meten, wordt er gebruik gemaakt van een multilevel regressieanalyse. Dit is een analysemethode die in staat is om te controleren voor clustereffecten tussen het school- en leerlingen niveau. Deze methode wordt uitgevoerd met het programma *SPSS Mixed Models*. Verder is het noodzakelijk dat er gecontroleerd wordt voor de verschillende landen. Daarom zal er voor elk van de vier landen een aparte multilevel regressieanalyse worden uitgevoerd. Op deze manier is het mogelijke verschil tussen landen, scholen en leerlingen statistisch waarneembaar.

Voordat de multilevel regressieanalyse wordt uitgevoerd is het echter waardevol om een blik te werpen op alle variabelen die het conceptueel model representeren uit figuur 2. In dit onderzoek wordt er veelal gebruik gemaakt van latente variabelen. Dit zijn variabelen die niet tastbaar zijn en daarom niet vanuit een primaire empirische bron te meten zijn. Om de validiteit en betrouwbaarheid van deze latente variabelen toch vast te stellen worden er verschillende technieken gebruikt om deze te operationaliseren in meetbare variabelen. Zo is er voor sommige variabelen een Principal Component Analysis (PCA) nodig. Dit is een statistische techniek die informatie geeft over de relatie tussen verschillende variabelen (Abdi & Williams, 2010). Kort gezegd, worden er bij PCA correlatie matrixen gemaakt en daaruit wordt de variatie berekend (Field, 2018). De samenhang tussen deze variabele kan vervolgens een overkoepelend latente variabele representeren. Zo kunnen variabelen die gaan over gevoelens van eenzaamheid en angst samen de latente variabele ‘depressieve gedachten’ representeren.

Vervolgens is er met een reliability analysis onderzocht hoe betrouwbaar een variabele is als deze wordt gevormd uit verschillende andere variabelen. De bekende techniek waarmee dit getest kan worden is door middel van de Cronbach’s alpha (α) (Cronbach, 1951; Field, 2018). Hierbij wordt de schaal gehalveerd in twee willekeurige items. De mate van correlatie tussen de twee items bij elke individuele score bepaalt dan hoe betrouwbaar deze schaal is. Na elke PCA is er gebruik gemaakt van deze techniek. Op deze manier kan er getest worden of de schalen die worden geconstrueerd betrouwbaar zijn om als variabele gebruikt te worden.

Ten slotte is het belangrijk om te kijken welk meetniveau de variabelen gebruiken. Hoewel de meeste variabelen door middel van een PCA geanalyseerd kunnen worden bij het construeren van een nieuwe variabele, is dit niet het geval bij categorische variabelen. Daarvoor is een andere vorm van analyse voor nodig, namelijk een Multiple Correspondence Analysis. Deze techniek kwantificeert categorische data door hier numerieke waarden aan toe te kennen

(IBM, 2025). De scores die hieruit berekend worden kunnen een weergave geven op welke manier de categorische waarden met elkaar samenhangen. Deze analyse zal enkel gebruikt worden bij de operationalisering van de variabele ‘curriculum burgerschapsonderwijs’.

Analyse

In totaal zullen er 22 variabelen meegenomen worden in de analyse. Een korte beschrijving over de operationalisering van deze variabelen wordt in appendix A toegelicht. Verder presenteert appendix B een tabel voor alle samengestelde variabelen.

Voordat de multilevel regressieanalyse wordt uitgevoerd is er gecontroleerd voor statistische assumpties. Zo is er gekeken of alle variabelen normaal verdeeld zijn en wordt de standaardafwijking van alle variabelen gerapporteerd. Hierbij is er vastgesteld dat er geen afwijkende verdelingen te vinden zijn. Wel zijn er bij variabele IS4G14A, in tegenstelling tot andere variabelen, een groot aantal missende waarden vastgesteld. Om de power van deze analyse niet te verzwakken, wordt deze variabele niet worden meegenomen in het model.

Verder zullen er in deze multilevel analyse een groot aantal onafhankelijk variabelen worden geanalyseerd. Dit vergoot de kans dat er te weinig variatie zit tussen verschillende voorspellende variabelen. Daardoor kunnen ze met elkaar correleren. Wanneer dit gebeurt, neemt de betrouwbaarheid van de regressie af. Dit fenomeen wordt ook wel multicollineariteit genoemd. Om deze reden is er een Variance Inflation Factor (VIF) toets uitgevoerd tijdens de analyse. Deze VIF-toets kijkt naar de mate van multicollineariteit tussen de variabelen en wordt uitgevoerd met een reguliere multi-pele regressie. Bij VIF-waarden boven de 10 wordt er gesproken over een problematische vorm van multicollineariteit. Ook zijn alle variabelen gecentreerd. Centrereren is het proces waarbij variabele worden aangepast naar een bepaald punt (Field, 2018). Vaak, en in deze analyse ook, is dit bepaalde punt het eigen gemiddelde van de

variabele. Dit verkleint de kans op correlatie tussen de variabelen en dus de kans op multicollineariteit.

De multilevel regressieanalyses worden in verschillende stappen uitgevoerd. Ten eerste wordt een 0-model uitgevoerd om het aantal niveaus van de analyse vast te stellen. Vervolgens zijn er multilevel regressies uitgevoerd voor elk land in deze analyse (Frankrijk, Nederland, Spanje en Zweden). Deze regressies bestaan uit twee modellen. Het eerste model kijkt naar de variabelen uit het individueel niveau van dit onderzoek. Dit zijn kenmerken van de leerlingen en bestaan uit de volgende controlevariabelen: opleidingsniveau, gender, verleden met gemeenschapsdeelname, migratieachtergrond en sociaaleconomische status (SES). In het tweede model worden er variabelen op het schoolniveau toegevoegd aan de analyse. Dit zijn controlevariabelen en variabelen die de hypothesen meten. De variabelen geven informatie over de school- en omgevingskenmerken. Variabelen die de eerste hypothese meten zijn: burgerschap in het curriculum, aanwezigheid burgerschap coördinator, type burgerschapsonderwijs. De variabelen voor de tweede hypothese zijn: Coöperatieve samenwerking met ouders, coöperatieve samenwerking met culturele organisaties, coöperatieve samenwerkingen met religieuze organisaties, coöperatieve samenwerkingen met lokale overheid en samenwerkingen met externe organisaties. De controlevariabelen op het school- en omgevingsniveau zijn: professionele leeromgeving, pedagogische leeromgeving, leraar-leerling interactie, leerling interactie onderling, schoolpercentages, schoolpercentage leerlingen met migratieachtergrond en schoolpercentage leerlingen met lage SES, sociale spanningen in de omgeving en het inwonersaantal van de omgeving.

Ethiek en privacy

Er wordt gedurende dit onderzoek zorgvuldig omgegaan met de data die wordt geanalyseerd. De IAE heeft de ICCS 2022 dataset zo geconstrueerd dat de privacy van participanten gewaarborgd blijft (Schulz, 2022). Naast dat dit ten gunste is van de participanten, zorgt de privacy waarborging er ook voor dat de data die is verzameld betrouwbaar is. Zo hoeven respondenten bij het invullen van de vragenlijsten zich geen zorgen te maken over de vertrouwelijke informatie die zij delen. Verder is er bij het opstellen van dit onderzoek nagedacht over ethische aspecten die naar voren kunnen komen bij dit onderzoek. Zo zullen alle analyses pas uitgevoerd worden, voordat het volledige theoretische raamwerk is gevormd en alle hypothesen zijn opgesteld. Daarnaast is het altijd vermeld als er in de analyses variabelen worden aangepast en bepaalde data door statistische implicaties, zoals outliers, niet wordt meegenomen. Op deze manier wordt er gestreefd om het onderzoek ethisch te laten verlopen. Wanneer er gaandeweg het onderzoek verdere ethische punten naar voren kwamen, is hier in overleg met de scriptiebegeleider naar gekeken.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

In totaal worden er 22 variabelen meegenomen in de analyse. Tabel 1 en 2 presenteren de beschrijvende statistieken van deze variabelen per land. Deze variabelen zijn, zoals eerder uitgelegd, gecentreerd om multicollineariteit te verkleinen. Dit is niet het geval voor de dummy en dichotome variabelen. Verder zijn er in de beschrijvende statistieken geen problematische verhoudingen geconstateerd, aangezien dit de kans op multicollineariteit verkleint. Het is echter wel zo dat de N niet gelijk is voor alle landen. Dit komt door twee redenen. Ten eerste kent elk land een uniek aantal respondent en ten tweede kennen sommige landen meer missende waarden dan andere landen. Dit is de reden dat het totaal aantal respondenten hoger ligt in Spanje en Zweden dan in Nederland en Frankrijk. Het is waardevol om hier rekening mee te houden bij het analyseren van de resultaten. Het zou namelijk de power van de analyse kunnen aantasten. Ten slotte is er voor alle landen een reguliere multi-pele regressieanalyse uitgevoerd, om te controleren voor multicollineariteit. Hierbij zijn voor elke analyse geen VIF-waarden boven de 10 en sterke correlatiewaarden vastgesteld. Dit betekent dus dat variabelen niet problematisch met elkaar variëren.

Tabel 1. Beschrijvende statistieken Frankrijk en Nederland

	Frankrijk (N=1892)				Nederland (N=1350)			
	Min.	Max.	Gem.	Std. Deviatie	Min.	Max.	Gem.	Std. Deviatie
Attitudes naar gemeenschapsdeelname leerlingen	-1,47	1,53	0	0,571	-1,86	1,14	0	0,57249
Curriculum burgerschapsonderwijs	-0,35	0,65	0	0,477	-2,06	0,94	0	0,37146
Coöperatieve samenwerkingen culturele organisaties	0	1	0,361	0,480	0	1	0,422	0,49398
Coöperatieve samenwerkingen lokale overheid	0	1	0,862	0,344	0	1	0,879	0,32681
Coöperatieve samenwerkingen religieuze organisaties	0	1	0,193	0,395	0	1	0,293	0,45512
Externe samenwerkingen burgerschapsonderwijs	0	1	0,857	0,350	0	1	0,762	0,42634
Coöperatieve samenwerkingen ouders	-1,39	1,41	0	0,636	-1,32	1,28	0	0,55693
Individuele kenmerken (CV)								
<i>Gender</i>								
Meisje	0	1	0,497	0,500	0	1	0,460	0,499
Jongen	0	1	0,503	0,500	0	1	0,521	0,500
Anders	-	-	-	-	0	1	0,0193	0,137
Migratieachtergrond	0	1	0,247	0,432	0	1	0,226	0,418
SES (hoog =1)	0	1	0,342	0,474	0	1	0,284	0,451
Verleden met gemeenschapsdeelname	-1,65	0,35	0	0,482	-1,75	0,25	0	0,390
Opleidingsniveau	-1,06	1,94	0	1,068	-1,28	1,72	0	0,977
School- en omgevingskenmerken (CV)								
Professionele leeromgeving	-1,08	1,12	0	0,512	-0,96	0,71	0	0,394
Pedagogische leeromgeving	-1,74	1,26	0	0,710	-1,64	1,36	0	0,648
Leraar-leerling interactie	-1,02	1,98	0	0,597	-1,02	1,98	0	0,518
Leerling interactie onderling	-1,45	1,55	0	0,686	-0,94	2,06	0	0,528
Schoolpercentage leerlingen met migratieachtergrond	-1,37	2,63	0	0,919	-1,42	2,58	0	0,884
Schoolpercentage leerlingen met lage SES	-2,05	1,95	0	0,935	-0,71	2,29	0	0,865
Sociale spanningen	-1,85	0,73	0	0,564	-1,44	0,89	0	0,515
Inwonersaantal	-1,53	2,47	0	1,012	-2,25	1,75	0	0,754

Tabel 2. Beschrijvende statistieken Spanje en Zweden

	Spanje (N=2558)				Zweden (N=2106)			
	Min.	Max.	Gem.	Std. Deviatie	Min.	Max.	Gem.	Std. Deviatie
Attitudes naar gemeenschapsdeelname leerlingen	-1,50	1,50	0	0,589	-1,64	1,36	0	0,556
Curriculum burgerschapsonderwijs	-2,04	0,96	0	0,309	-0,55	0,45	0	0,497
Coöperatieve samenwerkingen culturele organisaties	0	1	0,596	0,491	0	1	0,423	0,494
Coöperatieve samenwerkingen lokale overheid	0	1	0,936	0,246	0	1	0,782	0,413
Coöperatieve samenwerkingen religieuze organisaties	0	1	0,191	0,393	0	1	0,142	0,349
Externe samenwerkingen burgerschapsonderwijs	0	1	0,941	0,236	0	1	0,626	0,484
Coöperatieve samenwerkingen ouders	-1,46	1,54	0	0,614	-1,7	0,63	0	0,545
Individuele kenmerken (CV)								
<i>Gender</i>								
Meisje	0	1	0,488	0,500	0	1	0,506	0,500
Jongen	0	1	0,488	0,500	0	1	0,494	0,500
Anders	0	1	0,024	0,154	-	-	-	-
Migratieachtergrond	0	1	0,253	0,435	0	1	0,363	0,481
SES (hoog =1)	0	1	0,397	0,489	0	1	0,653	0,476
Verleden met gemeenschapsdeelname	-1,61	0,39	0	0,464	-1,82	0,18	0	0,399
Opleidingsniveau	-0,94	2,06	0	1,025	-0,68	2,32	0	0,934
School- en omgevingskenmerken (CV)								
Professionele leeromgeving	-1,20	1,05	0	0,507	-1,04	1,16	0	0,479
Pedagogische leeromgeving	-1,88	1,12	0	0,633	-1,89	1,11	0	0,644
Leraar-leerling interactie	-1,01	1,99	0	0,600	-0,94	2,06	0	0,586
Leerling interactie onderling	-1,18	1,82	0	0,670	-1,08	1,92	0	0,595
Schoolpercentage leerlingen met migratieachtergrond	-1,22	2,78	0	0,724	-1,86	2,14	0	0,958
Schoolpercentage leerlingen met lage SES	-1,38	2,62	0	0,705	-1,6	2,4	0	0,774
Sociale spanningen omgeving	-2,09	0,91	0	0,507	-1,54	1,12	0	0,523
Inwonersaantal omgeving	-2,13	1,87	0	0,974	-2,1	1,9	0	1,086

Multilevel analyse

Om te testen of een multilevel analyse nodig was, werd een 0-model uitgevoerd tussen de afhankelijke variabele ‘attitudes naar gemeenschapsdeelname leerlingen’ en scholen als *random effect*. In Frankrijk is er in het 0-model een significante variatie te zien ($b=.012$, $p=.003$) in attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen tussen scholen. De totale variantie van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen uit Frankrijk is voor 3,8% (Intra class correlation = .038) verklaard door scholen. Verder zijn de resultaten uit de multilevel analyse per land weergegeven in tabel 3. In de analyse van leerlingen en scholen uit Frankrijk blijkt uit het eerste model dat verschillende controlevariabelen op individueel niveau een significante relatie hebben met de attitudes naar gemeenschapsdeelname onder leerlingen. Zo is er een verband gevonden met het hebben van een migratieachtergrond ($b=.063$, $p=.036$), echter verdwijnt deze significantie in het tweede model ($b=.054$, $p=.065$). Verder lijkt er een significant negatief verband te zijn tussen het hebben van een hoge SES en het hebben van positieve attitudes naar gemeenschapsdeelname ($b=-.077$, $p=.005$). Dit verband houdt zijn significantie in het tweede model ($b=-.070$, $p=.008$). Het sterkste significante verband met de afhankelijke variabele in model 1, is te zien bij het hebben van een verleden in gemeenschapsdeelname als leerling ($b=.310$, $p<.001$). Dit verband houdt ook significant stand in het tweede model ($b=.213$, $p<.001$). Als laatste heeft het hebben van een hoger opleidingsniveau als leerling een mogelijk positief significant verband ($b=.057$, $p<.001$) met attitudes naar gemeenschapsdeelname. Ook dit verband blijft significant in het tweede model ($b=.038$, $p=.001$). In het tweede model van de multilevel analyse naar leerlingen en scholen uit Frankrijk zijn de variabelen op het schoolniveau toegevoegd. Hier zijn tevens significante resultaten gevonden. Ten eerste is een sterk negatief significant verband waargenomen ($b=-.627$, $p<.001$) tussen informeel onderwijs op een school en attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Ten tweede is er een mogelijk negatief significant

verband ($b=-.101$, $p=.020$) tussen de coöperatieve samenwerkingen met de lokale overheid en de afhankelijke variabelen. Als laatste zijn significante verbanden gevonden tussen variabelen die schooleffectiviteit meten en de attitudes naar gemeenschapsdeelname onder leerlingen. Zo is er een negatief significant verband ($b=-.065$, $p<.001$) met het hebben van een pedagogische leeromgeving op school. Verder is een positief verband te zien bij de leraar-leerling interactie ($b=.058$, $p=.013$) en leerling interactie onderling ($b=.065$, $p<.001$) met de afhankelijke variabele.

In de tweede multilevel analyse wordt gekeken naar scholen in Nederland. In het 0-model is een significante variatie te zien ($b=.010$, $p=.027$) in attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen tussen scholen. De totale variantie van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen uit Nederland is voor 3,1% (Intra class correlation = .031) verklaard door scholen. De significante variatie tussen scholen verdwijnt echter in het tweede model ($b=.006$, $p=.102$). In tabel 3 is in het eerste model te zien bij leerlingen uit Nederland dat twee controlevariabelen op individueel niveau een significante relatie hebben met de attitudes naar gemeenschapsdeelname. Het eerste significante verband met de afhankelijke variabele is te zien bij het hebben van een verleden in gemeenschapsdeelname als leerling ($b=.220$, $p<.001$). Dit verband houdt ook significant stand in het tweede model ($b=.156$, $p<.001$). De tweede significante relatie is gevonden met het opleidingsniveau van leerlingen. Een hoger opleidingsniveau lijkt zich significant positief ($b=.059$, $p<.001$) te verhouden met attitudes naar gemeenschapsdeelname. Ook dit verband blijft significant in het tweede model ($b=.044$, $p=.017$). In het tweede model van de multilevel analyse, waar de variabelen op het schoolniveau zijn toegevoegd, zijn ook significante relaties vastgesteld. Ten eerste is, in tegenstelling tot het eerste model, op individueel niveau een significant verband gevonden ($b=-.086$, $p=.017$) tussen de SES van een leerling en zijn attitudes naar gemeenschapsdeelname.

Tabel 3. Resultaten multilevel regressieanalyse (afhankelijke var. = attitudes naar gemeenschapsdeelname leerlingen)

	Frankrijk (N=1892)		Nederland (N=1350)		Spanje (N=2558)		Zweden (N=2106)	
	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2	Model 1	Model 2
afhankelijke var. = attitudes naar gemeenschapsdeelname leerling	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E.)	b (S.E.)	b (S.E.)
<i>Intercept</i>	-.004 (.023)	.418*** (.062)	.015 (.028)	.148* (.068)	-.013 (.022)	.355*** (.073)	.026 (.027)	.311*** (.043)
<u>Individueel level (niveau 1)</u>								
Individuele kenmerken (CV)								
<i>Gender ref. = meisje</i>								
Jongen	.028 (.025)	-.0070 (.024)	.005 (.031)	-.017 (.031)	.032 (.023)	.017 (.022)	-.006 (.023)	-.023 (.022)
Anders	-	-	.048 (.113)	.030 (.112)	.180* (.074)	.106 (.070)	-	-
Migratieachtergrond	.063* (.030)	.054 (.029)	-.003 (.038)	.017 (.038)	-.017 (.027)	-.024 (.025)	-.050* (.025)	-.047 (.024)
SES (hoog =1)	-.077** (.028)	-.070** (.026)	-.067 (.037)	-.086* (.036)	-.015 (.024)	-.011 (.023)	-.008 (.026)	-.014 (.025)
Verleden met gemeenschapsdeelname	.310*** (.026)	.213*** (.025)	.220*** (.039)	.156*** (.040)	.309*** (.024)	.208*** (.024)	.320*** (.029)	.231*** (.028)
Opleidingsniveau	.057*** (.0012)	.038** (.012)	.059*** (.018)	.044* (.018)	.021 (.011)	.013 (.011)	.074*** (.013)	.037** (.012)
<u>School level (niveau 2)</u>								
Curriculum		-.023 (.031)		.020 (.050)		-.028 (.042)		-.030 (.026)
burgerschapsonderwijs		-.021 (.034)		-.053 (.039)		-.014 (.027)		.054 (.055)
Burgerschap coördinator		-.627*** (.051)		-.384*** (.063)		-.637*** (.048)		-.617*** (.042)
Informeel burgerschapsonderwijs		-.003 (.030)		-.051 (.042)		-.018 (.028)		.049 (.027)
Coöperatieve samenwerkingen culturele organisaties		-.101* (.043)		-.006 (.064)		.051 (.058)		-.005 (.035)
Coöperatieve samenwerkingen lokale overheid		-.027 (.046)		.048 (.044)		.010 (.035)		.008 (.037)
Coöperatieve samenwerkingen religieuze organisaties		.000 (.044)		.038 (.038)		-.029 (.058)		.048 (.030)
Externe samenwerkingen burgerschapsonderwijs		-.014 (.025)		.030 (.038)		.015 (.022)		.006 (.025)
Coöperatieve samenwerkingen ouders								
School- en omgevingskenmerken (CV)								
Professionele leeromgeving		-.020 (.032)		-.114* (.050)		-.020 (.027)		.032 (.028)
Pedagogische leeromgeving		-.065*** (.032)		-.072** (.026)		-.065*** (.019)		-.057** (.019)
Leraar-leerling interactie		.058* (.023)		.081* (.035)		.109*** (.021)		.103*** (.022)
Leerling interactie onderling		.065** (.020)		-.017 (.033)		.032 (.018)		-.007 (.022)
Percentage leerlingen met migratieachtergrond		.012 (.017)		-.001 (.025)		-.044* (.021)		.002 (.018)
Percentage leerlingen met lage SES		-.031 (.020)		-.032 (.026)		-.014 (.022)		-.013 (.020)
Sociale spanningen omgeving		-.037 (.029)		.044 (.038)		-.001 (.027)		.023 (.029)
Inwonersaantal		.026 (.015)		.012 (.026)		-.014 (.014)		-.004 (.013)

*p <.05, **p<.01, ***p<.001

	Frankrijk (N=1892)			Nederland (N=1350)			Spanje (N=2558)			Zweden (N=2106)		
Variance	Model 0	Model 1	Model 2	Model 0	Model 1	Model 2	Model 0	Model 1	Model 2	Model 0	Model 1	Model 2
	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)	b (S.E)
Residuals	.314*** (.010)	.283*** (.009)	.254*** (.008)	.317*** (.013)	.305*** (.012)	.291*** (.012)	.330*** (.009)	.310*** (.009)	.279*** (.008)	.300*** (.010)	.279*** (.009)	.243*** (.008)
Intercept school	.012** (.004)	.010** (.004)	.006* (.003)	.010* (.005)	.010* (.005)	.006 (.004)	.016*** (.004)	.014*** (.004)	.007** (.003)	.009** (.003)	.006* (.003)	.004 (.002)
-2 log likelihood	3227.327	3033.071	2810.923	2315.452	2262.400	2188.415	4515.832	4341.869	4044.306	3489.659	3326.970	3027.348

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Ten tweede is een negatief significant verband te zien ($b = -.384$, $p < .001$) tussen informeel onderwijs op een school en attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Ten slotte zijn er significante verbanden gevonden bij de controlevariabelen die schooleffectiviteit meten. Zo is er een negatief significant verband ($b = -.114$, $p = .027$) met het hebben van een professionele leeromgeving op school en attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Verder is er een negatief significante relatie ($b = -.072$, $p = .006$) tussen een pedagogische leeromgeving en de afhankelijke variabele. De leraar-leerling interactie voorspelt daarentegen significant positief ($b = .081$, $p = .022$) voor attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen.

In de derde multilevel analyse wordt gekeken naar scholen en leerlingen in Spanje. In het 0-model is wederom een significante variatie te zien ($b = .016$, $p < .001$) in attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen tussen scholen. De totale variantie van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen uit Spanje is voor 4,7% (Intra class correlation = .047) verklaard door scholen. Tabel 2 geeft een weergave van alle resultaten uit deze multilevel analyse. In het eerste model is te zien dat leerlingen uit Spanje die zich niet als jongen of meisje identificeren significant verschillen ($b = .180$, $p = .015$) in attitudes naar gemeenschapsdeelname van meisjes. Dit verschil houdt echter niet significant stand in het tweede model ($b = .106$, $p = .132$). Verder voorspelt het hebben van een verleden in gemeenschapsdeelname als leerling ($b = .309$, $p < .001$) significant de attitudes naar gemeenschapsdeelname. Dit verband houdt ook significant stand in het tweede model

($b=.208$, $p<.001$). In het tweede model van de multilevel analyse, waar de variabelen op het schoolniveau zijn toegevoegd, zijn ook significante relaties met de afhankelijke variabele. Ten eerste is een sterk negatief significant verband te zien ($b=-.637$, $p<.001$) tussen informeel onderwijs op een school en attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Ten tweede zijn wederom significante verbanden gevonden bij de controlevariabelen die schooleffectiviteit meten. Zo is er een negatief significant verband ($b=-.065$, $p<.001$) met het hebben van een pedagogische leeromgeving op school en attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Verder voorspelt de leraar-leerling interactie significant positief ($b=.109$, $p<.001$) voor attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Ten slotte lijkt er een negatief verband te zijn ($b=-.044$, $p=.034$) tussen het percentage leerlingen met een migratieachtergrond op een school en de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen.

De vierde en laatste analyse wordt uitgevoerd bij leerlingen en scholen uit Zweden. In het 0-model is een significante variatie te zien ($b=.009$, $p=.009$) in attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen tussen scholen. De totale variantie van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen uit Zweden is voor 2,9% (Intra class correlation = .029) verklaard door scholen. De significante variatie tussen scholen verdwijnt echter in het tweede model ($b=.004$, $p=.074$). De multilevel analyse van scholen en leerlingen is wederom weergegeven in tabel 2. Uit het eerste model dat kijkt naar de relatie tussen verschillende controlevariabelen op individueel niveau en de afhankelijke variabele, zijn verschillende significante voorspellers vastgesteld. Zo is een verband gevonden met het hebben van een migratieachtergrond als leerling ($b=-.050$, $p=.044$) en attitudes naar gemeenschapsdeelname. Deze significantie verdwijnt echter in het tweede model ($b=-.047$, $p=.050$). Verder is een significante verband ($b=.320$, $p<.001$) met de afhankelijke variabele te zien bij het hebben van een verleden in gemeenschapsdeelname als leerling. Dit verband houdt ook significant stand

in het tweede model ($b=.231$, $p<.001$). Als laatste heeft het hebben van een hoger opleidingsniveau als leerling een mogelijk positief significant verband ($b=.074$, $p<.001$) met attitudes naar gemeenschapsdeelname. Ook dit verband blijft significant in het tweede model ($b=.037$, $p=.003$). In het tweede model van de multilevel analyse naar leerlingen en scholen uit Zweden zijn, naast de variabelen uit individuele niveau, ook de variabelen op het schoolniveau toegevoegd. Hierbij is er een sterk negatief significant verband te zien ($b=-.617$, $p<.001$) tussen informeel onderwijs op een school en attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Verder zijn twee significante relaties gevonden tussen de variabelen die schooleffectiviteit meten als voorspellers voor de attitudes naar gemeenschapsdeelname onder leerlingen. Zo is er een mogelijk negatief significant verband ($b=-.057$, $p=.002$) met het hebben van een pedagogische leeromgeving op school en de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Verder is een positief verband ($b=.103$, $p<.001$) vastgesteld met de afhankelijke variabele en de leraar-leerling interactie.

Tot slot, is een overzicht van de resultaten van alle variabelen weergegeven in tabel 4 die een directe betrekking hebben met de hypotheses.

Tabel 4. Resultaten hoofdvariabelen, gecontroleerd voor individuele, school- en omgevingskenmerken (b-waarden)

	Frankrijk	Nederland	Spanje	Zweden
H1a				
<i>Curriculum burgerschapsonderwijs</i>	-.023	.020	-.028	-.030
<i>Burgerschapscoördinator</i>	-.021	-.053	-.014	.054
H1b				
<i>Informeel burgerschapsonderwijs</i>	-.627***	-.384***	-.637***	-.617***
H2a				
<i>Coöperatieve samenwerkingen ouders</i>	-.014	.030	.015	.006
H2b				
<i>Coöperatieve samenwerkingen culturele organisaties</i>	-.003	-.051	-.018	.049
<i>Coöperatieve samenwerkingen lokale overheid</i>	-.101*	-.006	.051	-.005
<i>Coöperatieve samenwerkingen religieuze organisaties</i>	-.027	.048	.010	.008
<i>Externe samenwerkingen burgerschapsonderwijs</i>	.000	.038	-.029	.048

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Conclusie en discussie

Na het bestuderen van de resultaten kan er een conclusie getrokken worden over de opgestelde hypothesen. De deelvraag waar de eerste twee deelhypothesen uit zijn opgesteld luidt: *In hoeverre heeft burgerschapsonderwijs op school invloed op het stimuleren van attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen?* De eerste deelhypothese hierover, stelde dat prominenter burgerschapsonderwijs binnen het curriculum kan leiden tot meer positieve attitudes naar gemeenschapsdeelname. Het blijkt uit de resultaten dat deze vormen van burgerschapsonderwijs, die door de literatuur als waardevol worden geacht voor burgerschapscompetenties (Hoskins et al., 2017; Langton & Jennings, 1968; Maslowski et al., 2012; Youniss & Yates, 1997), geen significante verbetering leveren in de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Er is hiermee geen ondersteuning voor de verwachting dat de school hiermee kan compenseren voor achterstanden in cultureel kapitaal (Bourdieu & Passeron, 1990; Hoskins et al., 2017). Bij de controlevariabelen is er bovendien te zien dat het hebben van een hoge SES als leerling in Frankrijk en Nederland een negatief significante invloed heeft op de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Dit lijkt te suggereren dat leerlingen die een lage SES genieten positiever kijken naar het deelnemen aan de gemeenschap. Ook deze resultaten gaan tegen de verwachting van de invloed van cultureel kapitaal in. Het is daarom waardevol om verder te onderzoeken welke rol cultureel kapitaal daadwerkelijk speelt bij het vergoten van de bereidheid om deel te nemen aan de gemeenschap.

Verder is er in het geval van de tweede deelhypothese een onverwacht significant verband gevonden. De hypothese luidde: *informeel burgerschapsonderwijs heeft een positieve invloed op de attitudes van een leerling voor gemeenschapsdeelname*. Resultaten laten zien dat informeel burgerschapsonderwijs echter sterk negatief voorspelt voor attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Het is waardevol om te onderzoeken welke

theoretische mechanismen meespelen in dit verband. Veel theorie noemt nu dat learning-by-doing activiteiten effectief kunnen zijn in het overbrengen van burgerschapskennis (Hart et al., 2007; Keating & Janmaat, 2016; Reichert & Print, 2018). Deze activiteiten zouden namelijk minder abstract aanvoelen dan als je het vanuit een boek leert (Youniss & Yates, 1997). Zo ontwikkel je meer vaardigheden rond debatteren als je het uitvoert dan als je erover leert uit een lesboek. Het is echter nog wel verplicht voor leerlingen om deze activiteiten te volgen. Dit staat in contrast met het feit dat veel mensen die deelnemen aan de gemeenschap dit vrijwillig doen. Binnen de literatuur is er discussie over de invloed van verplichte en vrijwillige activiteiten die burgerschapsparticipatie bevorderen. Zo stellen verschillende artikelen dat het verplicht maken van deze activiteiten nadelig is voor het bevorderen van participatie (Benett, 2003; Finn & Vanourek, 1995; McLellen & Youniss, 2003). Zo zou het leerlingen demotiveren omdat zij gedwongen worden om anderen te helpen. Hart et al. (2007) laat daarentegen zien dat het niet uitmaakt of dit vrijwillig of verplicht wordt georganiseerd. Met dit onderzoek kan de suggestie gemaakt worden dat het verplicht stellen van deze activiteiten mogelijk wel een negatieve invloed heeft op attitudes naar gemeenschapsdeelname. Het is daarom waardevol als vervolgonderzoek blijft kijken naar deze relatie. Er is namelijk nog geen wetenschappelijke consensus over de invloed van verplichte en vrijwillige activiteiten om burgerparticipatie onder leerlingen te bevorderen.

De tweede deelvraag kijkt naar de bijdrage van coöperatieve samenwerkingen via de school bij het stimuleren van de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. De verwachting van de twee hypothesen was dat coöperatieve samenwerkingen met lokale organisaties en ouders beide een positieve invloed konden hebben op de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Deze verwachting wordt gesteund door verschillende literatuur (Menezes, 2003; Reichert & Print, 2018; Waluyandi et al., 2020) en de WSA (Cavanagh et al., 2024; Theresa et al., 2015). Uit de resultaten van dit onderzoek is er echter

in geen enkel land een significante ondersteuning gevonden voor deze verwachting. Hoewel de coöperatieve samenwerkingen tussen de school en verschillende lokale actoren volgens Cerna et al. (2014) tot meer vertrouwen in elkaar kan leiden, betekent dit nog niet dat leerlingen daarmee positieve attitudes naar gemeenschapsdeelname ontwikkelen. In Frankrijk is er bij de coöperatie tussen school en lokale overheid, een negatief verband gevonden met de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Dit geeft aan dat coöperatieve samenwerkingen niet altijd de beoogde positieve invloed hebben op leerlingen dan er wordt beweerd. Een reden waarom dit zich in Frankrijk voordoet, kan liggen aan de manier hoe het Franse onderwijssysteem is georganiseerd. Deze is namelijk vooral gebaseerd op sturing van de staat (Windzio et al., 2005). Er moet echter specifiek onderzoek worden gedaan welke mechanismen ervoor zorgen dat de attitudes naar gemeenschapsdeelname vervolgens afnemen. Verder kan in vervolgonderzoek onderzocht worden of coöperatieve samenwerkingen wel helpen om andere burgerschapscompetenties bij leerlingen te bevorderen.

Naast de geteste hypothesen is het ook waardevol om enkele controlevariabelen toe te voegen die in de analyse laten zien een significante voorspeller te zijn voor de afhankelijke variabele. De resultaten van de controlevariabelen als voorspellers zijn in alle landen over het algemeen gelijk. Ten eerste blijkt het hebben van een verleden in gemeenschapsdeelname als leerling in alle landen een duidelijke positieve voorspeller te zijn voor attitudes naar gemeenschapsdeelname. Dit laat zien dat leerlingen die zich buiten school al inzetten voor de gemeenschap of lid zijn van bijvoorbeeld een lokale culturele organisatie, sneller een positieve kijk hebben op het deelnemen aan de gemeenschap. Ten tweede hebben twee controlevariabelen die schooleffectiviteit meten significante verbanden met attitudes naar gemeenschapsdeelname in alle landen. Zo voorspelt een pedagogische leeromgeving significant negatief en de leraar-leerling interactie significant positief voor de afhankelijke variabele. Deze verbanden laten zien dat het goed laten functioneren van de school de

attitudes naar gemeenschapsdeelname in sommige gevallen doet stimuleren, maar ook kan doen afnemen. Verder hebben andere kenmerken van schooleffectiviteit in sommige landen ook een significant verband met attitudes naar gemeenschapsdeelname. Het zou waardevol kunnen zijn om de schooleffectiviteit per land specifiek te bekijken en vanuit een verklarende beleidsanalyse te onderzoeken hoe deze verbanden ontwikkeld kunnen zijn. Ten derde is in Frankrijk, Nederland en Zweden te zien dat leerlingen met een hoger opleidingsniveau significant positiever kijken naar gemeenschapsdeelname. Eerder was al genoemd dat in Frankrijk en Nederland het hebben van een hoge SES als leerling juist een negatief significante invloed heeft op attitudes naar gemeenschapsdeelname. Het is opvallend dat een hoge SES en opleidingsniveau tegengestelde verbanden hebben met attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen in Frankrijk en Nederland. Zeker met het gegeven dat SES in dit onderzoek is geconstrueerd uit het opleidingsniveau van de ouders. Dit gaat tegen het mechanisme van sociale mobiliteit in door middel van cultureel kapitaal. Het is waardevol om te onderzoeken in hoeverre de school invloed heeft op deze verbanden. Het zou namelijk kunnen betekenen dat de school hierin fungeert als een moderator tussen SES en de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Als laatste is er een kleine ondersteuning gevonden voor de invloed van het hebben van een migratieachtergrond op de attitudes naar gemeenschapsdeelname. Zo is er op individueel niveau in Frankrijk een positieve relatie gevonden en in Zweden een negatieve relatie bij het hebben van een migratieachtergrond. Daarnaast voorspellen scholen in Spanje die een hoog percentage aan leerlingen met een migratieachtergrond hebben, significant negatief voor de attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Het is waardevol om te onderzoeken waarom deze verbanden zo erg verschillen per land.

Uit de analyse van dit onderzoek lijken twee aspecten een positieve invloed te hebben op attitudes naar gemeenschapsdeelname bij leerlingen: een verleden hebben met deelname

aan de gemeenschap als leerling en het aanwezig zijn van positieve interacties tussen de leraren en leerlingen. Beide zijn geen concepten die laten zien dat de transitie naar een participatiesamenleving invloed heeft op de rol van burgerschapsonderwijs. Zo heeft ten eerste het hebben van een verleden met gemeenschapsdeelname niets te maken met de invloed van de school. Dit zou veel eerder van huis uit kunnen voortkomen. Het zou mogelijk wel interessant zijn als de school alsnog een rol kan spelen in het stimuleren van dit verleden van gemeenschapsdeelname bij leerlingen. Zo zou een school wellicht de lestijden kunnen afstemmen op de activiteiten die plaatsvinden binnen de gemeenschap. Denk bijvoorbeeld aan het plannen van een lesvrije dag wanneer er een groot evenement voor mantelzorg in de gemeenschap wordt georganiseerd in de buurt van de school. Wanneer dit door de school duidelijk wordt gecommuniceerd naar de ouders van de leerlingen, zou dit mogelijk ervoor kunnen zorgen dat leerlingen eerder gestimuleerd worden om naar een evenement voor mantelzorg in de gemeenschap te gaan. Dit zou vervolgens hun attitudes naar gemeenschap mogelijk positief kunnen beïnvloeden.

Verder is het waardevol om te onderzoeken hoe scholen iets kunnen doen om het ontwikkelen van een positieve leraar-leerling interactie te bevorderen. De leraar is een invloedrijk persoon voor kinderen en de resultaten uit dit onderzoek geven aan dat dit ook het geval is voor het bevorderen van attitudes naar gemeenschapsdeelname onder leerlingen. Suggesties om dit te bevorderen is door leraren te stimuleren om activiteiten rond gemeenschapsdeelname te bevorderen in hun klassen. Ook kunnen scholen leraren meer ruimte geven binnen het curriculum om een goede relatie op te bouwen met hun leerlingen. Dit kan men wellicht bewerkstelligen door de werkdruk te verlagen voor leraren en over het algemeen meer autonomie te bieden over hoe ze met hun leerlingen om kunnen gaan in de klas. Er moet echter onderzocht worden of dit ook daadwerkelijk de leraar-leerling interactie positief beïnvloed. Naast autonomie kunnen ook meer middelen en trainingen beschikbaar

gesteld worden die zich specifiek richten op het bevorderen van gemeenschapsdeelname. Wanneer leraren de opdracht krijgen om burgerschap te bevorderen onder leerlingen, kunnen ze dit breed interpreteren. Door leraren trainingen te geven over de verschillende soorten burgerschapscompetenties, kan er bewustzijn gecreëerd worden over de verschillende domeinen binnen het concept burgerschap. Zo zou zeker binnen een participatiesamenleving een vak als maatschappijleer, naast kennis overdragen van de werking van de democratie en zijn waarden, zich ook in toenemende mate moeten gaan richten op participatie binnen de samenleving.

Ten slotte, is het van belang om te reflecteren op dit onderzoek. Weinig empirische studies hebben gekeken naar de relatie tussen burgerschapsonderwijs, de participatiesamenleving en gemeenschapsdeelname. Met dit onderzoek is een kwantitatieve analyse uitgevoerd over deze relatie. Toch kan het ook waardevol zijn als vervolgonderzoek deze relatie kwalitatief onderzoekt. Zo kunnen lokale dynamieken in een gemeenschap namelijk veel invloed hebben op de attitudes naar gemeenschapsdeelname. Hoewel er in dit onderzoek wel rekening is gehouden met de omgevingskenmerken van de school, geeft dit niet een weergave van de lokale realiteit, cultuur en normen en waarden. Hierdoor worden sommige effecten wellicht niet waargenomen met deze kwantitatieve analyse. Daarnaast is de ICCS 2022 een bestaande dataset (IEA, z.d.a.). Dit betekent dat dit onderzoek afhankelijk is van de variabelen die in deze dataset opgesteld zijn. Hierdoor is het niet mogelijk geweest om variabelen te operationaliseren die optimaal aansluiten met het conceptueel model. Ook kunnen resultaten van dit onderzoek afwijken van eerdere literatuur door de onderzoeksopzet. Zo kan er met het gebruik van data uit een andere dataset of uit andere landen, de uitkomsten van dit onderzoek mogelijk veranderen. Het is daarom waardevol als vervolgonderzoek dit onderzoek repliceert in een andere context of met andere respondenten en vragen om de gebruikte concepten te testen.

Dit onderzoek zocht een antwoord op de hoofdvraag: *In hoeverre spelen*

burgerschapsonderwijs en coöperatieve samenwerkingen via het onderwijs een rol in de

attitudes van leerlingen over gemeenschapsdeelname? Uit de analyse kan de conclusie

getrokken worden dat coöperatieve samenwerkingen en burgerschapsonderwijs via het

onderwijs, in tegenstelling tot de verwachtingen, geen of een negatieve significante rol speelt

in de attitudes van leerlingen over gemeenschapsdeelname. Kortom, er kan gesteld worden

dat burgerschapsonderwijs niet zozeer iets is wat enkel past binnen een verzorgingsstaat. Zo

kan niet aangetoond worden dat coöperatieve samenwerkingen kunnen dienen als een

vervanging voor regulier burgerschapsonderwijs in het bevorderen van attitudes naar

gemeenschapsdeelname. Er is ook geen ondersteuning gevonden voor een duidelijke invloed

van burgerschapsonderwijs op deze attitudes. Dit houdt de discussie over de juiste manier om

gemeenschapsdeelname te stimuleren bij leerlingen dus open. Desalniettemin blijft het

belangrijk om de opkomende participatiesamenleving te analyseren met betrekking tot

burgerschapsonderwijs. Het is namelijk belangrijk dat deze vorm van onderwijs dusdanig

ingericht wordt in lijn met de maatschappelijke ontwikkelingen binnen de samenleving. Dit

vergroot de kans dat leerlingen zich succesvol kunnen ontplooien in de maatschappij.

Literatuur

- Abdi, H., & Williams, L. J. (2010). Principal component analysis. *Wiley interdisciplinary reviews: computational statistics*, 2(4), 433-459.
- Afana, Y. Brese, F. Kowolik, H. Cortes, D. Schulz, W. (2022). ICCS 2022 User Guide for the International Database In *IEA International Civic And Citizenship Education Study 2022*. https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-2/ICCS2022_UG_Chapters_Final.pdf
- Altrichter, H. (2010). Theory and Evidence on Governance: conceptual and empirical strategies of research on governance in education. *European Educational Research Journal*, 9(2), 147-158.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), 75-78.
- Bennett, D. (2003). Doing disservice: The benefits and limits of volunteerism (Electronic version). *The American Prospect*, 14. Retrieved December 4, 2003, from <https://prospect.org/>
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational research review*, 24, 10-30.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Bozzini, A. and M. Pascual Dapena (2025), “Towards meaningful civil society participation at the international level: Success factors, opportunities and challenges”, *OECD Working Papers on Public Governance*, No. 81, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8ed04dc2-en>.

- Bron, J., Franken, P., Van Hoeij, J., & De Weme, B. (2003). Scholen voor actief burgerschap. Uitgangspunten. *ICCS | IEA.nl*. (z.d.).
<https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *The Future of Children*, 7(2), 55–71. <https://doi.org/10.2307/1602387>
- Cavanagh, M., McDowell, C., Connor Bones, U. O., Taggart, L., & Mulhall, P. (2024). The theoretical and evidence-based components of whole school approaches: An international scoping review. *Review of Education*, 12(2), e3485.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS). (z.d.). *ISCED*. Centraal Bureau Voor de Statistiek. <https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/classificaties/onderwijs-n-beroepen/isced>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (z.d.-b). *Migratieachtergrond*. Centraal Bureau Voor de Statistiek. [https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond#:~:text=Een%20persoon%20heeft%20een%20migratieachtergrond,geboren%20\(de%20tweede%20generatie\)](https://www.cbs.nl/nl-nl/onze-diensten/methoden/begrippen/migratieachtergrond#:~:text=Een%20persoon%20heeft%20een%20migratieachtergrond,geboren%20(de%20tweede%20generatie))
- Cerna, L. (2014). Trust: What it is and why it matters for governance and education.
- Coopmans, M., Ten Dam, G., Dijkstra, A. B., & Van der Veen, I. (2020). Towards a comprehensive school effectiveness model of citizenship education: An empirical analysis of secondary schools in the Netherlands. *Social Sciences*, 9(9), 157.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *psychometrika*, 16(3), 297-334.

- Crystal, D. S., & DeBell, M. (2002). Sources of civic orientation among American youth: Trust, religion, valuation, and attributions of responsibility. *Political Psychology*, 23, 113–132.
- Daas, R., Dam, G. T., Dijkstra, A. B., Karkdijk, E., Naaijer, H., Nieuwelink, H., & van der Veen, I. (2023). *Burgerschap in beeld: Burgerschapscompetenties en burgerschapsonderwijs in vergelijkend perspectief*. Amsterdam University Press.
- Damm, A. P., & Dustmann, C. (2014). Does growing up in a high crime neighborhood affect youth criminal behavior? *American Economic Review*, 104(6), 1806-1832.
- Demagnet, J., Van Houtte, M., & Vermeulen, M. (2024). *Sociologen over onderwijs: inzichten, praktijken en kritieken*.
- Dijkstra, A. B., Kuiper, E., & Nieuwelink, H. (2016). *Schoolkenmerken voor bevordering van burgerschapscompetenties van leerlingen in het basisonderwijs*.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96.
- Europese Commissie (z.d.). *School governance* | *European School Education Platform*.
<https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/school-success-for-all/1-school-governance>
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. (5th ed.). London, United Kingdom: Sage Publications.
- Finn, C. E., & Vanourek, G. (1995). Charity begins at school. *Commentary*, 100, 46–53.

- Gadourek, I. (1956). A Dutch community: social and cultural structure and process in a bulb-growing region in the Netherlands (Vol. 30). Stenfert Kroese.
- Galston, W. A. (2007). Civic knowledge, civic education, and civic engagement: A summary of recent research. *International Journal of Public Administration*, 30(6-7), 623-642.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Ten Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational research review*, 9, 158-173.
- Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1801-1817.
- Hart, D., Donnelly, T. M., Youniss, J., & Atkins, R. (2007). High school community service as a predictor of adult voting and volunteering. *American Educational Research Journal*, 44(1), 197-219.
- Henderson, A., Pancer, S. M., & Brown, S. D. (2013). Creating effective civic engagement policy for adolescents: Quantitative and qualitative evaluations of compulsory community service. *Journal of Adolescent Research*, 29(1), 120–154.
<https://doi.org/10.1177/0743558413502532>
- Herman, J. L., & Yeh, J. P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15(1), 11-17.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Melis, G. (2017). Tackling inequalities in political socialisation: A systematic analysis of access to and mitigation effects of learning citizenship at school. *Social science research*, 68, 88-101.
- Hox, J.J., Moerbeek, M. & van de Schoot, R. (2018). Multilevel Analysis. Techniques and Applications. *New York, NY: Routledge*.

- IBM (2025). *IBM SPSS Statistics* <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/30.0.0?topic=edition-multiple-correspondence-analysis>
- IEA (z.d.). About us. *IEA.nl*. <https://www.iea.nl/about>
- IEA (z.d.a). ICCS. *IEA.nl* <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs>
- Jacobsen, R., Frankenberg, E., & Lenhoff, S. W. (2012). Diverse schools in a democratic society: New ways of understanding how school demographics affect civic and political learning. *American Educational Research Journal*, 49(5), 812–843
- Kherigi, I. (z.d.) Civil Society in a Time of Transition. European institute of the Mediterranean (IEMed) <https://www.iemed.org/publication/civil-society-in-a-time-of-transition/>
- Keating, A., & Janmaat, J. G. (2016). Education through citizenship at school: Do school activities have a lasting impact on youth political engagement?. *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education: An international comparison (pp. 1-31). *London: Qualifications and Curriculum Authority*.
- Knowles, R. T., Torney-Purta, J., & Barber, C. (2018). Enhancing citizenship learning with international comparative research: Analyses of IEA civic education datasets. *Citizenship Teaching & Learning*, 13(1), 7-30.
- Lacour, M., & Tissington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522-527.
- Langton, K. P., & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *American political science review*, 62(3), 852-867.

- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological bulletin*, 126(2), 309.
- Lewallen, T. C., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Giles, W. (2015). The whole school, whole community, whole child model: A new approach for improving educational attainment and healthy development for students. *Journal of School Health*, 85(11), 729-739.
- Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. In *UNESCO Education, research and foresight: Working papers* (No. 22, pp. 1-17).
- 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*.
- Mathie, R. G. and Wals, A.E.J. (2022) Whole School Approaches to Sustainability: Exemplary Practices from around the world. *Wageningen: Education & Learning Sciences/Wageningen University*. 109 pages.
- Maurissen, L. (2018). Civic Engagement of Adolescents. A quantitative study of the relation between citizenship education, democratic attitudes, and political participation.
- McLellan, J.A., Youniss, J. Two Systems of Youth Service: Determinants of Voluntary and Required Youth Community Service. *Journal of Youth and Adolescence* 32, 47–58 (2003). <https://doi-org.eur.idm.oclc.org/10.1023/A:1021032407300>

- McCracken, J. D., & Barcinas, J. D. T. (1991). Differences between rural and urban schools, student characteristics, and student aspirations in Ohio. *Journal of research in rural education*, 7(2), 29-40.
- Menezes, I. (2003). Participation experiences and civic concepts, attitudes and engagement: Implications for citizenship education projects. *European educational research journal*, 2(3), 430-445.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2022, 30 november). *Onderwijsdeelname naar sociaaleconomisch milieu*. Onderwijs Algemene Feiten en Cijfers | OCW in Cijfers. <https://www.ocwincijfers.nl/sectoren/onderwijs-algemeen/leerlingen-en-studenten/aantallen-onderwijsdeelname-naar-sociaaleconomisch-milieu>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) (2021). Stb 2021, nr. 320 Wet van 23 juni 2021 tot wijziging van een aantal onderwijswetten in verband met verduidelijking van de burgerschapsopdracht aan scholen in het funderend onderwijs. *Staatsblad van het Koninkrijk Der Nederlanden*, 1–2.
<https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2021-320.pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). (2023, 31 januari). *Burgerschap. Onderwerp | Inspectie van het Onderwijs*.
<https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/burgerschap>
- Mundy, K. (2009). Civil society and its role in the achievement and governance of Education for All. *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report*.
- Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American political science review*, 94(2), 251-267.

- Ranson, S. (2008). The changing governance of education. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 201-219.
- Reichert, F., & Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341.
- Santizo Rodall, C. A., & Martin, C. J. (2009). School-based management and citizen participation: lessons for public education from local educational projects. *Journal of Education Policy*, 24(3), 317-333.
- Scheerens, J., & Creemers, B. P. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International journal of educational research*, 13(7), 691-706.
- Schulz W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Friedman, T., & Damiani, V. (2023a). Education for citizenship in times of global challenge: IEA international civic and citizenship education study 2022 international report. IEA.
- Schulz, W., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Ainley, J., Damiani, V., & Friedman, T. (2023b). *IEA international civic and citizenship education study 2022 assessment framework* (p. 133). Springer Nature.
- Schulz, W. Friedman, T. & Fraillon, J. (2022). ICCS 2022 Technical report. IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement, <https://www.iea.nl/sites/default/files/2024-07/ICCS%202022%20Technical%20Report.pdf>
- Thrupp, M., Lauder, H., & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International journal of educational research*, 37(5), 483-504.
- Torney-Purta, J., & Barber, C. (2005). Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic

Education Study. *JSSE - Journal of Social Science Education*, 4(3).

<https://doi.org/10.4119/jsse-324>

Tweede Kamer Der Staten-Generaal. (2014, 2 juli). Van verzorgingsstaat naar participatiesamenleving.

https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/plenaire_verslagen/kamer_in_het_kort/verzorgingsstaat

Van Maarseveen, R. (2021). The urban–rural education gap: do cities indeed make us smarter?. *Journal of Economic Geography*, 21(5), 683-714.

Waluyandi, F., Trihastuti, R., & Muchtarom, M. (2020). Implementation of parental involvement in learning civic education. Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal, 3(4), 1686-1695.

Wanders, F. H. K. Van der Veen, I. Dijkstra, A. B. & Maslowski, R. (2020) The influence of teacher-student and student-student relationships on societal involvement in Dutch primary and secondary schools, *Theory & Research in Social Education*, 48:1, 101-119, DOI:10.1080/00933104.2019.1651682

Windzio, M., Sackmann, R., & Martens, K. (2005). Types of governance in education: a quantitative analysis.

Willms, J. D. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. *Teachers College Record*, 112(4), 1008-1037.

Wing Ng, S. (2013). Including parents in school governance: Rhetoric or reality. *International Journal of Educational Management*, 27(6), 667-680.

Witschge, J. H. M. (2022). Education systems and inequality of civic and political engagement. *[Thesis, fully internal, Universiteit van Amsterdam]*.

Youniss, J., & Yates, M. (1997). Community service and social responsibility in youth. *Chicago: University of Chicago Press.*

Appendix A: operationalisering variabelen

Onafhankelijke variabelen

Mate van burgerschapsonderwijs

Om de eerste hypothese te beantwoorden worden vragen gebruikt uit de vragenlijst voor schooldirecteuren. Hieruit zijn verschillende vragen gesteld die aansluiten op deze variabelen. Vraag 15 (IC4G15) en 16 (IC4G16) vallen hieronder. In vraag 15 wordt er behandeld welke plaats burgerschapsonderwijs in het curriculum heeft met de antwoordopties: (1) It is taught as a separate subject, (2) It is integrated into subjects related to human/social sciences (History, Geography, Law, Economics, etc.) (3) It is integrated into all subjects taught at school en (4) It is an [extra-curricular activity]. Na het uitvoeren van een multiple correspondence analysis (MCA) zijn er objectscores toegekend aan de verschillende antwoordopties voor deze variabele. Het resultaat van deze analyse is in appendix B weergegeven per land. Verder stelt vraag 16 uit de vragenlijst voor schooldirecteuren (IC4G16) de vraag: Is there one school coordinator for all the [civic and citizenship education] activities and projects at the school level? Hierop kunnen schooldirecteuren (1) yes of (2) no op antwoorden. Deze wordt variabele wordt ook meegenomen in de analyse als ‘Coördinator burgerschapsonderwijs aanwezig’ met de opties (0) nee, en (1) ja.

Informeel burgerschapsonderwijs

Voor de tweede hypothese wordt er beoogd de invloed van informeel burgerschapsonderwijs vast te stellen. Formeel burgerschapsonderwijs wordt in dit onderzoek omschreven als alle traditionele lesmethoden om onderwijs over te geven aan leerlingen, zoals klassikaal lesgeven, lezen uit een lesboek of huiswerk maken. Onder informeel burgerschapsonderwijs worden vooral de lesmethoden onderschreven die buiten het klaslokaal worden georganiseerd of waarin er binnen het klaslokaal met een onconventionele methode wordt onderwezen. De

activiteiten die bij vraag 15 uit de leerlingen vragenlijst worden genoemd zijn een goed voorbeeld van informele activiteiten. Hier wordt de vraag als volgt gesteld: At school, have you ever done any of the following activities? Hierop kunnen de leerlingen bij zeven verschillende activiteiten antwoorden met (1) Yes, I have done this within the last twelve months, (2) Yes, I have done this but more than a year ago, (3) No, I have never done this. Voorbeelden van activiteiten die worden genoemd zijn: Active participation in an organised debate, Taking part in discussions at a [student assembly/gathering], Participating in an activity to make the school more [environmentally friendly]. Deze variabele wordt gehercodeerd naar (0) No en (1) Yes. Er is namelijk belang bij het testen van de aanwezigheid van informeel onderwijs en niet zozeer de frequentie dat het onderwezen wordt. Wanneer een leerling ‘Yes’ als antwoord geeft op een van de antwoordopties, geeft dit aan of er sprake is van informeel burgerschapsonderwijs op deze school. Aan de hand van een principal component analysis (PCA) en reliability analysis is er getest of de antwoorden op de zeven verschillende activiteiten met elkaar samenhangen en tot de gezamenlijke variabele ‘informeel burgerschapsonderwijs’ gevormd kan worden. Het resultaat van deze analyses is in appendix B weergegeven per land. In de data uit Spanje is te zien dat de variabelen die informeel burgerschapsonderwijs construeren een lage Cronbach’s Alpha (α) meten. Dit betekent dat de geconstrueerde variabele minder betrouwbaar is. Er is besloten om de variabelen alsnog mee te nemen in de analyse. Het is wel verstandig om er rekening mee te houden dat resultaten van deze variabele een lage betrouwbaarheid hebben.

Samenwerking met lokale organisaties via de school

Met de variabele ‘Samenwerking met lokale organisaties in het onderwijs’ wordt er gefocust op de samenwerkingen die de school aan gaat met externe actoren. In vraag 7 uit de vragenlijst voor schooldirecteur (IC4G07) komen deze samenwerkingen naar voren. Zo wordt er gevraagd of de school activiteiten organiseert in samenwerking met lokale autoriteiten,

culturele en religieuze groepen. Antwoordopties hierop zijn (1) yes en (2) no. De variabelen (IC4G07A tot IC4G07E) die uit deze vraag voortkomen zijn geanalyseerd met een PCA en een reliability analysis om de samenhang tussen elkaar te bepalen. Het resultaat van deze analyses is in appendix B weergegeven per land.

Samenwerking met ouders via de school

In vraag 3 uit de vragenlijst voor schooldirecteuren (IC4G03) wordt er gevraagd in hoeverre samenwerkingen met ouders en leerlingen voorkomen in het organiseren van het onderwijs op de school. Voor deze variabele zijn we enkel geïnteresseerd in de samenwerkingen met ouders (IC4G03F tot IC4G03J). Bij deze deelvragen wordt er gevraagd in hoeverre ouders betrokken zijn bij schoolprojecten en beleidsplannen, maar ook bij het opstellen van schoolregels en reguleringen of financiële plannen. Schooldirecteuren kunnen de volgende antwoorden geven op deze deelvragen: (1) to a large extent, (2) to a moderate extent, (3) to a small extent, (4) not at all. Er is een PCA en reliability analysis uitgevoerd voor alle vormen van samenwerkingen die er tussen ouders en scholen worden benoemd in deze vraag. Het resultaat van deze analyses is in appendix B weergegeven per land.

Afhankelijke variabele

Attitudes van leerlingen naar gemeenschapsdeelname

De ICCS dataset heeft leerlingen gevraagd wat hun attitudes zijn wat betreft het participeren in verschillende activiteiten. Wat betreft attitudes naar gemeenschapsdeelname, komen vraag 22 (IS4G22), 30 (IS4G30) en 32 (IS4G32) naar voren in de vragenlijst voor leerlingen. Vraag 22 kijkt hoe belangrijk verschillende gedragingen zijn met betrekking tot het zijn van een goede burger. De volgende categorie uit deze vraag wordt meegenomen in de analyse: participating in activities to benefit people in the (local community) (IS4G22G). In vraag 30 wordt de vraag gesteld in hoeverre leerlingen zouden participeren in verschillende lokale

activiteiten (IS4G30A tot IS4G30D). De antwoordopties hierop zijn: (1) very likely, (2) quite likely, (3) not very likely en (4) not at all likely. In vraag 32 moeten leerlingen aangeven in hoeverre ze bepaalde handelingen zouden uitvoeren als zij volwassen zijn. De antwoordopties hierop zijn: (1) I would certainly do this, (2) I would probably do this, (3) I would probably not do this en (4) I would certainly not do this. Er wordt een selectie aan categorieën gebruikt uit vraag 32 die relevant zijn voor deze variabele (IS4G32D tot IS4G32I). Al deze vragen zijn toegevoegd aan een PCA en reliability analyse. Het resultaat van deze analyses is in appendix B weergegeven per land.

Controlevariabelen

Migratieachtergrond

Er wordt gesproken van een migratieachtergrond bij een individu wanneer tenminste een van de ouders in het buitenland is geboren of als de individu zelf in het buitenland is geboren (CBS, z.d.-b). Daarom kijken we voor deze variabele naar vraag 4 van de vragenlijst voor leerlingen (IS4G04). Hier wordt er gevraagd: In what country were you and your [parents/guardians] born? Wanneer op een of meerdere delen van deze vraag een land wordt benoemd dat niet overeenkomt met het land waar de test is afgenomen, coderen we deze leerling met (1) migratieachtergrond in een nieuwe variabele, genaamd: migratieachtergrond. Wanneer dit niet het geval is wordt de leerling als (0), geen migratieachtergrond, in deze nieuwe variabele gecodeerd.

Opleidingsniveau

In de ICCS dataset wordt de International Standard Classification of Education (ISCED) gebruikt om het opleidingsniveau van leerlingen te meten. Dit is de internationale onderwijsindeling van de UNESCO naar niveau en richting van de opleidingen (CBS, z.d.). Deze loopt van niveau 1 tot 8, waarbij 1 het laagste niveau is en 8 het hoogste. Op deze

manier is het opleidingsniveau van leerlingen uit verschillende landen met elkaar te vergelijken. In vraag 3 van de vragenlijst voor leerlingen (IS4G03) wordt er gevraagd: What is the highest level of education you expect to complete? Leerlingen hebben de volgende antwoordopties: (1) ISCED level 6, 7 or 8, (2) ISCED level 4 or 5, (3) ISCED level 3 en (4) ISCED level 2 or below.

Sekse

De variabele 'gender' uit vraag 2 uit de vragenlijst voor leerlingen (IS4G02) kent de waarden (1) girl, (2) boy en (3) other. Deze variabele wordt omgevormd naar dummy's voor elke antwoordoptie.

Sociaal economische status

De SES van leerlingen worden gemeten aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders. Deze lijkt namelijk het meest samen te hangen met de burgerschapscompetenties van leerlingen (Schulz et al., 2023a) Hiervoor worden vragen 7 en 9 uit de vragenlijst voor leerlingen gebruikt (IS4G07 en IS4G09), die vragen wat de hoogst behaalde opleiding is van de ouders. De antwoordopties hiervoor zijn (1) ISCED level 6, 7 or 8, (2) ISCED level 4 or 5, (3) ISCED level 3 en (4) ISCED level 2 en (5) he/she did not complete ISCED level 2. Het gemiddelde van de opleidingsniveaus van de ouders bepaalt het SES van de leerling.

Verleden gemeenschapsdeelname

Om te controleren of er een verleden is in de mate van gemeenschapsdeelname, wordt er gekeken naar vraag 14 uit de vragenlijst voor leerlingen (IS4G14): Have you ever been involved in activities of any of the following organisations, clubs or groups? Hierbij worden verschillende soorten organisaties genoemd. De antwoordopties hiervoor zijn (1) yes, I have done this within the last twelve months, (2) Yes, I have done this but more than a year ago en (3) No, I have never done this. Er is een PCA en reliability analysis uitgevoerd om de

samenhang tussen deze antwoordopties, behalve IS4G14A te bepalen en mogelijk een schaal te vormen. Er is namelijk ondervonden dat variabele IS4G14A een groter aantal missings heeft dan de andere variabelen. Dit kan de power dermate aantasten, Dit maakt het niet waardevol is om deze variabelen mee te nemen in de analyse. Het resultaat van de PCA en reliability analysis is in appendix B weergegeven per land. In de data uit Nederland is te zien dat de variabelen die verleden gemeenschapsdeelname construeren een lage Cronbach's Alpha (α) meten. Dit betekent dat de geconstrueerde variabele minder betrouwbaar is. Er is besloten om de variabelen alsnog mee te nemen in de analyse. Het is wel verstandig om er rekening mee te houden dat resultaten van deze variabele een lage betrouwbaarheid hebben.

Schooleffectiviteit

De schooleffectiviteit kan op verschillende manieren gemeten worden. In dit onderzoek wordt de operationalisering aangehouden uit het artikel van Coopmans et al. (2020). Het schooleffectiviteit model dat in het artikel wordt gebruikt is namelijk specifiek gericht op burgerschapsonderwijs. Zij richten zich op burgerschapsonderwijsbeleid, een professionele leeromgeving, onderwijsbeoefeningen en het klimaat van het klaslokaal. Omdat er met onze onafhankelijke variabelen al grotendeels wordt gekeken naar het burgerschapsonderwijsbeleid en onderwijsbeoefeningen, kijken we in termen van schooleffectiviteit enkel nog naar het klimaat van het klaslokaal en de professionele leeromgeving. Er zijn een aantal vragen uit de ICCS 2022 dataset die zich richten op deze twee aspecten van schooleffectiviteit. Zo behandelt vraag 2 uit de vragenlijst voor schooldirecteuren (IC4G02) de volgende vraag: In your opinion, how many teachers participate as follows at this school? Voorbeelden van activiteiten die vervolgens worden genoemd zijn 'Supporting good discipline throughout the school', 'Actively taking part in school [development/ improvement activities]' en 'Encouraging students' active participation in school life'. Met deze vragen kan er worden vastgesteld of er sprake is van een professionele gemeenschap tussen leraren binnen de

school. Antwoordopties voor de in totaal vijf genoemde activiteiten (IC4G02A tot IC4G02E) zijn: (1) all or nearly all, (2) most of them, (3) some of them en (4) none or hardly any.

Daarnaast stelt vraag 16 uit de vragenlijst voor leerlingen (IS4G16) een vraag over de pedagogische leeromgeving in de klas: When discussing political or social issues during regular lessons, how often do the following things happen? Voorbeelden van activiteiten die bij deze vraag worden genoemd zijn ‘Teachers encourage students to make up their own minds’, ‘Students express opinions in class even when their opinions are different from most of the other students’ en ‘Teachers encourage students to express their opinions’. Er worden in totaal zes activiteiten genoemd (IS4G16A tot IS4G16F) met de antwoordopties: (1) never, (2) rarely, (3) sometimes, (4) often.

Verder kan vraag 18 uit de vragenlijst voor leerlingen (IS4G18) vaststellen hoe leerlingen met elkaar omgaan evenals hoe de leraar met de leerlingen omgaat. Deze interacties geven een weergave van de omgang in de klas en de school. Zo krijgen de leerlingen verschillende stellingen (IS4G18A tot IS4G18I) op de volgende vraag: How much do you agree or disagree with the following statements about teachers and students at your school? Voorbeelden van stellingen zijn: ‘most of my teachers treat me fairly’, ‘Most of my teachers listen to what I have to say’, ‘Most students at my school treat each other with respect’ en ‘My school is a place where students feel safe’. Antwoordopties voor deze stellingen zijn (1) strongly agree, (2) agree, (3) disagree, (4) strongly disagree. Er is PCA en reliability analysis uitgevoerd over deze variabelen om de samenhang tussen de verschillende activiteiten te bepalen. Het resultaat van deze analyses is in appendix B weergegeven per land.

Inwonersaantal omgeving

Ook het inwonersaantal van de omgeving van de school wordt als controlevariabele meegenomen in de analyse. Dit is vraag 23 uit de vragenlijst voor schooldirecteuren (IC4G23). Het aantal inwoners in de omgeving is in de vragenlijst ordinaal verdeeld in vijf

categorieën (IC4G23A tot IC4G23E): (1) A village, hamlet or rural area (fewer than 3,000 people), (2) A small town (3,000 to about 15,000 people), (3) A town (15,000 to about 100,000 people), (4) A city (100,000 to about 1,000,000 people) en (5) A large city (over 1,000,000 people). Dit indiceert dat hoe hoger scholen hierop scoren, hoe meer inwoners er in de omgeving van de school leefbaar zijn.

Sociale klimaat omgeving

Het sociale klimaat van de omgeving kan beïnvloed worden door een omvangrijk aantal aan sociale spanningen. De ICCS 2022 dataset heeft in de vragenlijst voor schooldirecteuren gevraagd in vraag 14 naar de aanwezigheid van 12 soorten sociale spanningen (IC4G14A tot IC4G14L). Dit gaat dan bijvoorbeeld om criminaliteit, armoede of werkloosheid in de omgeving. De antwoordopties op de aanwezigheid hiervan zijn (1) to a large extent, (2) to a moderate extent, (3) to a small extent, (4) not at all. Er is een PCA en reliability analysis uitgevoerd op de geschiktheid van deze variabelen voor een samenstelling van de variabele ‘sociale klimaat omgeving’. Het resultaat van deze analyses is in appendix B weergegeven per land.

Schoolcompositie

Voor de schoolcompositie wordt er gekeken naar twee composities: het percentage leerlingen met een migratieachtergrond en het percentage leerlingen dat afkomstig is uit een huishouden met een lage SES. Informatie hierover wordt gehaald uit vraag 24 van de vragenlijst (IC4G24). Hier wordt er onder andere naar de percentages leerlingen met een migratieachtergrond (IC4G24A) en met een lage SES (IC4G24C) gevraagd. De antwoordopties hiervan zijn: (1) none, (2) 1% to 10%, (3) 11% to 30%, (4) 31% to 60% en (5) more than 60%.

Nationale context

Om te controleren op de nationale context binnen scholen, wordt er in dit onderzoek gekeken naar leerlingen uit vier verschillende landen. Elk land heeft een ander ideaaltype aan governancestructuren in het onderwijs, afgeleid uit het onderzoek van Windzio et al. (2005). Deze landen zijn Frankrijk (staat gebaseerde governance), Nederland (Private governance), Spanje (Zuid-Europese governance) en Zweden (Scandinavische governance). Voor elk van de landen wordt een aparte multilevel regressieanalyse uitgevoerd.

Appendix B: Overzicht PCA en reliability analysis per land**Tabel 5.** Overzicht PCA en reliability analysis Frankrijk

Doelvariabele	variabelen in PCA	Conclusie PCA en reliability analysis*	Eigenwaarde	α
Informeel onderwijs	IS4G15A t/m IS4G15G	Alle variabelen gebruiken	2.310	.659
Coöperatieve samenwerkingen lokale organisaties	IC4G07A t/m IC4G07E	Geen schaal mogelijk, variabelen apart gebruiken	-	-
		Coöperatie met lokale overheid (IC4G07A)	-	-
		Externe samenwerkingen omtrent burgerschap (IC4G07B)	-	-
		Coöperatie met culturele organisaties (IC4G07D)	-	-
		Coöperatie met religieuze organisaties (IC4G07E)	-	-
Coöperatieve samenwerkingen ouders	IC4G03F t/m IC4G03J	Alle variabelen gebruiken	2.500	.744
Attitudes naar gemeenschapsdeelname	IS4G22G, IS4G30A t/m IS4G30D en IS4G32D t/m IS4G32I	Alle variabelen gebruiken	3.856	.813
Verleden gemeenschapsdeelname	IS4G14B t/m IS4G14E	Alle variabelen gebruiken, behalve IS4G14E	2.021	.648
Professionele leeromgeving	IC4G02A t/m IC4G02E	Alle variabelen gebruiken	2.604	.771
Pedagogische leeromgeving	IS4G16A t/m IS4G16F	Alle variabelen gebruiken	3.107	.815
Schoolklimaat	IS4G18A t/m IS4G18I	Leraar-leerling interactie (IS4G18A t/m IS4G18E).	3.634	.821
		Leerling interactie onderling (IS4G18F, IS4G18G en IS4G18H)	1.376	.714
Sociale spanningen omgeving	IC4G14A t/m IC4G14L	Alle variabelen gebruiken	6.309	.916

*Schalen worden berekend door het gemiddelde te nemen van alle gebruikte variabelen.

Tabel 6. Overzicht PCA en reliability analysis Nederland

Doelvariabele	variabelen in PCA	Conclusie PCA en reliability analysis*	Eigenwaarde	α
Informeel onderwijs	IS4G15A t/m IS4G15G	Alle variabelen gebruiken	2.570	.680
Coöperatieve samenwerkingen lokale organisaties	IC4G07A t/m IC4G07E	Geen schaal mogelijk, variabelen apart gebruiken	-	-
		Coöperatie met lokale overheid (IC4G07A)	-	-
		Externe samenwerkingen omtrent burgerschap (IC4G07B)	-	-
		Coöperatie met culturele organisaties (IC4G07D)	-	-
		Coöperatie met religieuze organisaties (IC4G07E)	-	-
Coöperatieve samenwerkingen ouders	IC4G03F t/m IC4G03J	Alle variabelen gebruiken	2.550	.757
Attitudes naar gemeenschapsdeelname	IS4G22G, IS4G30A t/m IS4G30D en IS4G32D t/m IS4G32I	Alle variabelen gebruiken, behalve IS4G22G	4.636	.862
Verleden gemeenschapsdeelname	IS4G14B t/m IS4G14E	Alle variabelen gebruiken, behalve IS4G14E	1.912	.622
Professionele leeromgeving	IC4G02A t/m IC4G02E	Enkel de volgende variabelen gebruiken: IC4G02A, IC4G02C, IC4G02E	1.739	.742
Pedagogische leeromgeving	IS4G16A t/m IS4G16F	Alle variabelen gebruiken	3.063	.808
Schoolklimaat	IS4G18A t/m IS4G18I	Leraar-leerling interactie (IS4G18A t/m IS4G18E).	3.838	.812
		Leerling interactie onderling (IS4G18F t/m IS4G18I)	1.315	.700
Sociale spanningen omgeving	IC4G14A t/m IC4G14L	Alle variabelen gebruiken	6.336	.915

*Schalen worden berekend door het gemiddelde te nemen van alle gebruikte variabelen.

Tabel 7. Overzicht PCA en reliability analysis Spanje

Doelvariabele	variabelen in PCA	Conclusie PCA en reliability analysis*	Eigenwaarde	α
Informeel onderwijs	IS4G15A t/m IS4G15G	Alle variabelen gebruiken	2.199	.636
Coöperatieve samenwerkingen lokale organisaties	IC4G07A t/m IC4G07E	Geen schaal mogelijk, variabelen apart gebruiken	-	-
		Coöperatie met lokale overheid (IC4G07A)	-	-
		Externe samenwerkingen omtrent burgerschap (IC4G07B)	-	-
		Coöperatie met culturele organisaties (IC4G07D)	-	-
		Coöperatie met religieuze organisaties (IC4G07E)	-	-
Coöperatieve samenwerkingen ouders	IC4G03F t/m IC4G03J	Alle variabelen gebruiken	2.941	.822
Attitudes naar gemeenschapsdeelname	IS4G22G, IS4G30A t/m IS4G30D en IS4G32D t/m IS4G32I	Alle variabelen gebruiken, behalve IS4G22G	4.065	.829
Verleden gemeenschapsdeelname	IS4G14B t/m IS4G14E	Alle variabelen gebruiken	2.194	.719
Professionele leeromgeving	IC4G02A t/m IC4G02E	Alle variabelen gebruiken	2.800	.798
Pedagogische leeromgeving	IS4G16A t/m IS4G16F	Alle variabelen gebruiken	2.963	.793
Schoolklimaat	IS4G18A t/m IS4G18I	Leraar-leerling interactie (IS4G18A t/m IS4G18E).	3.744	.820
		Leerling interactie onderling (IS4G18F t/m IS4G18H)	1.290	.738
Sociale spanningen omgeving	IC4G14A t/m IC4G14L	Alle variabelen gebruiken	6.464	.916

*Schalen worden berekend door het gemiddelde te nemen van alle gebruikte variabelen.

Tabel 8. Overzicht PCA en reliability analysis Zweden

Doelvariabele	variabelen in PCA	Conclusie PCA en reliability analysis*	Eigenwaarde	α
Informeel onderwijs	IS4G15A t/m IS4G15G	Alle variabelen gebruiken	2.687	.726
Coöperatieve samenwerkingen lokale organisaties	IC4G07A t/m IC4G07E	Geen schaal mogelijk, variabelen apart gebruiken	-	-
		Coöperatie met lokale overheid (IC4G07A)	-	-
		Externe samenwerkingen omtrent burgerschap (IC4G07B)	-	-
		Coöperatie met culturele organisaties (IC4G07D)	-	-
		Coöperatie met religieuze organisaties (IC4G07E)	-	-
Coöperatieve samenwerkingen ouders	IC4G03F t/m IC4G03J	Alle variabelen gebruiken, behalve IC4G03J en IC4G03H	2.045	.679
Attitudes naar gemeenschapsdeelname	IS4G22G, IS4G30A t/m IS4G30D en IS4G32D t/m IS4G32I	Alle variabelen gebruiken	4.729	.859
Verleden gemeenschapsdeelname	IS4G14B t/m IS4G14E	Alle variabelen gebruiken, behalve IS4G14E	2.117	.733
Professionele leeromgeving	IC4G02A t/m IC4G02E	Alle variabelen gebruiken	2.501	.734
Pedagogische leeromgeving	IS4G16A t/m IS4G16F	Alle variabelen gebruiken	3.220	.827
Schoolklimaat	IS4G18A t/m IS4G18I	Leraar-leerling interactie (IS4G18A t/m IS4G18E).	4.369	.865
		Leerling interactie onderling (IS4G18F t/m IS4G18I)	1.307	.718
Sociale spanningen omgeving	IC4G14A t/m IC4G14L	Alle variabelen gebruiken	6.183	.912

*Schalen worden berekend door het gemiddelde te nemen van alle gebruikte variabelen.

Appendix C: Overzicht multiple correspondence analysis per land**Tabel 9.** Resultaten multiple correspondence analysis

DOELVARIABLE	LAND	CATEGORIE SCORE	EIGENWAARDE	CONCLUSIE MCA
CURRICULUM BURGERSCHAPSONDERWIJS	Frankrijk	IC4G15A = .611	1.257	Schaal maken met de waarden: IC4G15A en IC4G15B = 2 IC4G15C en IC4G15D = 1
		IC4G15B = .586		
		IC4G15C = .027		
		IC4G15D = .032		
	Nederland	IC4G15A = .055	1.314	Schaal maken met de waarden: IC4G15B, IC4G15C en IC4G15D = 2 IC4G15A = 1
		IC4G15B = .443		
		IC4G15C = .437		
		IC4G15D = .379		
	Spanje	IC4G15A = .523	1.531	Schaal maken met de waarden: IC4G15A, IC4G15B en IC4G15C = 2 IC4G15D = 1
		IC4G15B = .441		
		IC4G15C = .421		
		IC4G15D = .146		
	Zweden	IC4G15A = .744	1.453	Schaal maken met de waarden: IC4G15A en IC4G15B = 2 IC4G15C en IC4G15D = 1
		IC4G15B = .659		
		IC4G15C = .018		
		IC4G15D = .032		

Appendix D: Checklist voor ethische en privacy aspecten van het onderzoek



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. Bonnie French, coordinator of the Sociology Master's Thesis program.

PART I: GENERAL INFORMATION

Project title: **Coöpereren leidt tot participeren? De invloed van coöperatieve samenwerkingen en burgerschapsonderwijs op gemeenschapsdeelname bij leerlingen via de school**

Name, email of student: **Jasper Bos, 749983jb@eur.nl**

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

Start date and duration: **04-04-2025 till 22-06-2025**

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 III: PARTICIPANTS

1. Will information about the nature of the study and about what participants can expect during the study be withheld from them? YES - NO
2. Will any of the participants not be asked for verbal or written 'informed consent,' whereby they agree to participate in the study? YES - NO
3. Will information about the possibility to discontinue the participation at any time be withheld from participants? YES - NO
4. Will the study involve actively deceiving the participants? YES - NO
Note: almost all research studies involve some kind of deception of participants. Try to think about what types of deception are ethical or non-ethical (e.g. purpose of the study is not told, coercion is exerted on participants, giving participants the feeling that they harm other people by making certain decisions, etc.).
5. Does the study involve the risk of causing psychological stress or negative emotions beyond those normally encountered by participants? YES - NO
6. Will information be collected about special categories of data, as defined by the GDPR (e.g. racial or ethnic origin, political opinions, religious or philosophical beliefs, trade union membership, genetic data, biometric data for the purpose of uniquely identifying a person, data concerning mental or physical health, data concerning a person's sex life or sexual orientation)? YES - NO
7. Will the study involve the participation of minors (<18 years old) or other groups that cannot give consent? YES - NO
8. Is the health and/or safety of participants at risk during the study? YES - NO
9. Can participants be identified by the study results or can the confidentiality of the participants' identity not be ensured? YES - NO
10. Are there any other possible ethical issues with regard to this study? YES - NO

If you have answered 'YES' to any of the previous questions, please indicate below why this issue is unavoidable in this study.

What safeguards are taken to relieve possible adverse consequences of these issues (e.g., informing participants about the study afterwards, extra safety regulations, etc.).

Are there any unintended circumstances in the study that can cause harm or have negative (emotional) consequences to the participants? Indicate what possible circumstances this could be.

Please attach your informed consent form in Appendix I, if applicable.

Continue to part IV.

PART IV: SAMPLE

Where will you collect or obtain your data?

I have obtained the data of my thesis from the openly available datasets of the IEA (<https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2022>). The name of the dataset used: International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) 2022.

Note: indicate for separate data sources.

What is the (anticipated) size of your sample?

My sample will include 4 countries with 12,123 students and 5,666 teachers from 482 schools.

Note: indicate for separate data sources.

What is the size of the population from which you will sample?

Approximately 80,000 students and 50,000 teachers from about 3500 schools in 22 countries represent this sample.

Note: indicate for separate data sources.

Continue to part V.

Part V: Data storage and backup

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

I will store the digital data files on my personal computer

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?

I will be responsible for the data I have downloaded from the openly available database of the IEA (organisation responsible for the data).

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

I will not back up my research as it is openly available on the IEA (organisation responsible for the data) website.

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

The data is already anonymised and doesn't need any further action in the future.

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: **Jasper Bos**

Name (EUR) supervisor:

Date: **22-03-2025**

Date: