



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief

Geboers, E.; Geijssel, F.; Admiraal, W.; ten Dam, G.

Publication date

2010

Document Version

Final published version

Published in

Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2010). Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief. In J. Peschar, H. Hooghoff, A. B. Dijkstra, & G. T. M. ten Dam (Eds.), *Scholen voor burgerschap: naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs* (pp. 267-287). (OOMO-reeks). Garant.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

oomo-reeks

De oomo-reeks is een uitgave van de Vereniging ter bevordering van sociologisch onderzoek en theorievorming naar de relatie tussen Onderwijs en Maatschappelijke Omgeving (oomo) en de divisie Onderwijs en Samenleving binnen de vor, de Nederlandse Vereniging voor Onderwijsresearch.

In de oomo-reeks verschijnen publicaties die voor de realisering van de doelstellingen van de Vereniging van belang zijn vanuit het gezichtspunt van theorie, onderzoek en beleid.

Website: www.vor.nl

Redactie:

Prof. dr. R.J. Bosker (Rijksuniversiteit Groningen)
Dr. M.H. Bosman (Rijksuniversiteit Groningen)
Prof. dr. M.J. de Jong (Erasmus Universiteit Rotterdam!
Roosevelt Academy Middelburg)
Prof. Dr. G.W. Meijnen (Universiteit van Amsterdam)
Prof. Dr. P.J.C. Slegers (Universiteit Twente)

Het auteursrecht en de verantwoordelijkheid voor de teksten in deze bundel berust bij de auteurs en geven niet noodzakelijkerwijs de mening van individuele leden of institutionele partners van de Alliantie Scholenpanels Burgerschap weer.

Al het mogelijke werd gedaan om de informatie in dit boek zo juist en actueel te maken als kan. Auteurs of uitgever kunnen niet verantwoordelijk gesteld worden voor mogelijke nadelen die lezers door eventuele onvolkomenheden in het boek zouden kunnen ondervinden.

J. Peschar, H. Hooghoff, A.B. Dijkstra
& G.T.M. ten Dam (Red.)

Scholen voor burgerschap

Naar een kennisbasis voor burgerschapsonderwijs



Garant

Antwerpen-Apeldoorn

Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in internationaal perspectief

Ellen Geboers, Femke Geijssel, Wilfried Admiraal & Geert ten Dam

12.1. Inleiding

Burgerschap kunnen jongeren overal leren: thuis, op straat, in de omgang met vrienden, in de sportclub, al werkend bij de supermarkt, en ook op school. Ze leren in hun dagelijks leven idealiter om zich pro sociaal te gedragen, de dialoog met anderen aan te gaan, meerderheidsbesluiten te respecteren, verdraagzaam te zijn, en een eigen kritische bijdrage te leveren aan de samenleving. Hoewel burgerschap in veel landen een plaats in het onderwijs heeft gekregen, vaak als wettelijke verplichting (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr, & Losito, 2010), is er nog maar weinig kennis over de effecten daarvan op burgerschap van jongeren. Kunnen scholen daadwerkelijk een rol spelen in burgerschapsontwikkeling van leerlingen? Welke typen burgerschapseducatie (ofwel welke onderwijsstrategieën) zijn effectief?

De laatste jaren is er een lichte toename te zien van onderzoek naar de effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van jongeren. Tot nu toe ontbreekt echter een overzicht van de uitkomsten van de verschillende studies. In deze bijdrage presenteren we een dergelijk overzicht aan de hand van een systematische literatuurstudie. Eerst besteden we echter aandacht aan de begrippen burgerschap en burgerschapseducatie en het theoretische kader voor onze literatuurstudie.

12.2. Burgerschap

Burgerschap is per definitie een betwist concept (Van Gunsteren, 1998). De invulling die aan burgerschap wordt gegeven varieert al naargelang economische, politieke en sociale veranderingen in de samenleving. Volgens Enslin (2000, in Knight Abowitz, & Harnish, 2006) is burgerschap in een democratie te typeren als een concept dat a) status geeft aan deelnemende individuen in een politiek gebied, b) een identiteit geeft aan individuen, c) waarden voorschrijft die worden geïnterpreteerd als toewijding aan het algemeen goede in een bepaald politiek gebied, d) de participatie in politieke processen omvat en e) het verkrijgen en gebruiken van kennis en begrip van wetten, documenten, structuren en processen van de overheid impliceert. Maar ook binnen een democratie is er niet één betekenis van burgerschap; een democratische manier van leven kan op verschillende manieren worden ingevuld. Westheimer en Kahn (2004) maken bijvoorbeeld een onderscheid tussen de 'persoonlijk verantwoordelijke burger', de 'deelnemende burger' en de 'sociaalrechtvaardige burger'. De persoonlijk verantwoordelijke burger gedraagt zich op een verantwoordelijke wijze in de gemeenschap, helpt mensen in nood en betaalt belasting. De deelnemende burgers zijn de burgers die deelnemen aan hulporganisaties, activiteiten voor de gemeenschap organiseren en weten hoe overheidsinstanties werken. De sociaalrechtvaardige burgers, ten slotte, zijn de mensen die een kritische houding hebben ten aanzien van sociale, politieke en economische structuren, kennis hebben van sociale bewegingen in de samenleving, zich bewust zijn van ongelijkheid en (willen) bijdragen aan rechtvaardigheid.

In onze studie hanteren we een conceptualisering van burgerschap die verder gaat dan enkel 'aardig zijn', 'toegeeflijkheid naar anderen', 'helpen van anderen', 'zorgdragen voor anderen', enzovoorts. Een democratische en pluriforme samenleving vraagt vooral ook om burgers die een eigen kritische bijdrage kunnen leveren. 'Goed burgerschap' impliceert dus dat burgers bereid zijn en het vermogen hebben om verschillende perspectieven kritisch te evalueren, strategieën voor verandering te onderzoeken en na te denken over vraagstukken van rechtvaardigheid, (on)gelijkheid en democratisch engagement. Maar ook het vermogen om op een sociaal geaccepteerde en verantwoordelijke manier te kunnen functioneren in een samenleving hoort bij 'goed burgerschap' (Oser & Veugelers, 2008; Westheimer, 2008).

12.3. Burgerschapseducatie

In de recente discussie over burgerschap wordt in toenemende mate het belang van de 'burgersamenleving' (*civil society*) benadrukt. Dit domein van burgerschap staat tegenover de staat en de markteconomie en betreft de sociale relaties tussen burgers onderling waarin waarden en culturele betekenissen worden uitgewisseld en geïnstitutionaliseerd (Alexander, 2006). In vergelijking met een klassiek burgerschapsconcept wordt de focus verlegd van het politieke domein naar sociale cohesie en het samenleven van burgers, en naar de persoonlijke ontwikkeling van individuen en hun normen en waarden.

Het *sociale* domein van burgerschap vinden we in het bijzonder voor jongeren cruciaal. Waar zij in een klassieke interpretatie van burgerschap vooral worden gezien als toekomstige burgers, biedt dit domein ruimte voor hun dagelijkse burgerschapspraktijken (Lawy & Biesta, 2006). Burgerschap van jongeren gaat niet zozeer over politieke participatie en stemmen, maar juist over hun alledaagse leven, hun familie, vrije tijd, werk, en school waarin zij relaties aangaan met anderen.

Door participatie in alledaagse situaties ontwikkelen jongeren een beeld van zichzelf als burger in relatie tot de wereld om hen heen, hun eigen voorkeuren, attitudes enzovoort (vgl. Haste, 2004). De school is een van de plaatsen waar jongeren democratische ervaringen kunnen opdoen en waar ze kunnen leren reflecteren op deze en elders opgedane ervaringen. Burgerschapsvorming in het onderwijs zou op de burgerschapspraktijken van jongeren gericht moeten zijn en op hun vermogen om daaraan kritisch deel te nemen. Het gaat er uiteindelijk om dat daarmee de kwaliteit van hun participatie verbetert (Ten Dam & Volman, 2004; Lawy & Biesta, 2006).

Uit de literatuurstudie van Schuitema, Ten Dam en Veugelers (2008) bleek dat doorgaans een brede invulling van burgerschapsvorming in het onderwijs wordt bepleit. De focus ligt op het versterken van de betrokkenheid van jongeren bij de democratische samenleving en op het bevorderen van actieve participatie. Daarbij gaat het zowel om het politieke domein van burgerschap als – in toenemende mate – het sociale domein. De thema's varieerden van 'stemmen' tot 'bereidheid tot vrijwillige deelname' tot 'vertrouwen in het eigen vermogen een verschil te kunnen maken in de sociale omgeving' tot

'de bereidheid stelling te nemen tegen ongelijkheid'. Daarnaast bear- gumenteren verschillende auteurs (bijv. Banks, 2004) dat onze plu- riforme en multiculturele samenleving van leerlingen vraagt dat ze begrijpen dat er meerdere perspectieven op morele en sociale onder- werpen bestaan en dat hun eigen opvatting slechts een van de vele is. Het kunnen omgaan met diversiteit en de mogelijke conflicten in de interpersoonlijke relaties die daaruit voortkomen, is volgens hen dan ook een belangrijk doel van burgerschapsvorming in het onderwijs.

Een dergelijk brede invulling van de doelen van burgerschapsvor- ming wordt meestal nader geconcretiseerd in termen van de kennis, vaardigheden, attitudes en reflectie die leerlingen moeten verwerven (zie Schuitema e.a., 2008 voor een overzicht). De kenniscomponent is nodig om inzicht te krijgen in het functioneren van een democra- tische samenleving (bijv. Hicks, 2001; Kerr, 1999), zoals kennis van de overheid, civiele rechten en verschillende culturen. De verschil- lende typen vaardigheden omvatten bijvoorbeeld het vermogen om van perspectief te kunnen wisselen en communicatievaardigheden (bijv. Battistoni, 1997; Beane, 2002). Als belangrijke burgerschapsat- tituden worden respect, tolerantie, betrokkenheid in de samenleving en waardering van verschillen tussen mensen genoemd (bijv. Cogan & Morris, 2001; Grant, 1996). En de reflectiecomponent is vooral uit- gewerkt in termen van kritisch denken (bijv. Billig, 2003; Ten Dam & Volman, 2004).

Schuitema e.a. (2008) constateren dat slechts weinig auteurs hun resultaten en aanbevelingen baseren op empirische gegevens. Van de 76 onderzochte studies die zijn verschenen tussen 1995 en 2003 wa- ren er maar 11 studies gericht op de effecten van burgerschapsedu- catie in termen van leerervaringen of leerresultaten van leerlingen. Bovendien vertonen deze elf studies aanzienlijke tekortkomingen in de gehanteerde onderzoeksmethoden. De auteurs concludeerden dan ook dat de theoretische beschouwingen over burgerschapsedu- catie niet of nauwelijks empirisch zijn onderbouwd. De vraag is of we anno 2010 beschikken over een steviger empirisch fundament. Is er de laatste jaren een meer volwassen onderzoeksdomein ontstaan? Deze literatuurstudie richt zich in het bijzonder op de vraag of de na- druk op het sociale domein van burgerschap en de actuele burger- schapspraktijken van jongeren die we in literatuur over burgerschap zien, ook wordt aangetroffen in empirische studies naar de effecten van burgerschapseducatie.

12.4. Opzet van het literatuuronderzoek

Selectie van de literatuur

Er is een literatuurstudie uitgevoerd waarbij artikelen in tijdschriften op systematische wijze zijn geselecteerd en geanalyseerd. De natio- nale en internationale databases van de digitale bibliotheek van de Universiteit van Amsterdam zijn doorzocht met behulp van de vol- gende (combinaties van) zoektermen: 'citizenship or civi*' met res- pectievelijk 'education', 'competenc*', 'knowledge', 'skills', 'attitudes', 'reflection', 'democra*', en 'youth development'.²⁰ Dit leidde in eerste instantie tot 3.945 relevante artikelen. Om de relevantie van de artike- len nader te bepalen, hebben we een selectieprocedure in twee fasen uitgevoerd. In fase 1 zijn de samenvattingen van deze studies geëva- lueerd aan de hand van de volgende criteria:

- Tijdschriftartikelen tussen 2003 en 2009;
- Tijdschriftartikelen die online beschikbaar waren;
- Studies die waren gebaseerd op empirisch onderzoek;
- Artikelen die gepubliceerd waren in tijdschriften met een peer re- view systeem;
- Studies gebaseerd op leerlingen in het voortgezet onderwijs in de leeftijd tussen dertien en zestien jaar en;
- Studies die gericht waren op burgerschap of burgerschapsvorming in het onderwijs.

Deze fase leidde tot een nadere selectie van 438 artikelen. In fase 2 hebben we de volledige manuscripten van de 438 artikelen doorzocht volgens de bovenstaande criteria. Bovendien werden artikelen zon- der probleemstelling of onderzoeksvraag uit de selectie verwijderd. Deze fase leidde tot 74 artikelen. Vervolgens zijn de referentielijsten van deze artikelen nagelopen op aanvullende relevante studies. Dit leidde tot nog eens zestien artikelen.

De in totaal negentig geselecteerde artikelen over burgerschap van leerlingen en de rol van het voortgezet onderwijs zijn elk gecodeerd voor wat betreft beschrijvende kenmerken zoals het type probleem- stelling, de gestelde onderzoeksvragen, het doel van het artikel, de

²⁰ * is een joker en staat voor een vrij in te vullen lettercombinatie.

gehanteerde definities van burgerschap, de onderzoeksmethoden en het type resultaten (betrouwbaarheid conform Cohens κ (twee codeurs) is 0,84 met een 95% betrouwbaarheidsinterval van $0,78 \leq \kappa \leq 0,90$). Uitgaande van deze codering is een nadere selectie gemaakt van evaluerende studies waarin effecten worden gerapporteerd van burgerschapseducatie op de burgerschap van leerlingen. In 28 van de 90 artikelen was dit het geval.

Classificatie per artikel

Van het onderzoek dat wordt beschreven in de 28 geselecteerde artikelen zijn drie aspecten geclassificeerd (zie Tabel 1): het type burgerschapsvorming dat is onderzocht (burgerschapseducatie in Tabel 1), het burgerschaps(aspect) van leerlingen dat is gemeten (in Tabel 1 sociale taken en competenties) en de gehanteerde onderzoeksmethode (onderzoekdesign). Hieronder geven we een nadere toelichting op de gemaakte classificatie.

Type burgerschapseducatie

De volgende vier vormen van burgerschapseducatie zijn onderscheiden:

- *curriculum in de school*: alle activiteiten die binnen de setting van de klas/school worden ondernomen en gerelateerd zijn aan een onderwijsmethode of programma zoals formele vakken in het voortgezet onderwijs of een onderwijsprogramma voor kritisch denken;
- *curriculum buiten de school*: de activiteiten die buiten de setting van de klas/school worden ondernomen maar die wel deel uitmaken van het verplichte curriculum, zoals georganiseerde excursies of een verplichte maatschappelijke stage;
- *pedagogisch klimaat*: alle activiteiten van de docent die als doel hebben de organisatie en sfeer in de klas te beïnvloeden, zoals het stimuleren van discussies en dialogen in de klas of het in de praktijk brengen van een democratische ethos; en
- *extracurriculaire activiteiten*: alle toegevoegde activiteiten geïnitieerd en begeleid door de school die door leerlingen vrijwillig kunnen worden gevolgd.

Tabel 1. Effecten op burgerschap van leerlingen in de 28 geselecteerde artikelen

Auteurs	Onderzoeks Design*					Aantal instructie strategieën					Burgerschaps-educatie**					Sociale taken***					Competenties****				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1 Campbell (2007)	1					1																			
2 Dam, ten & Volman (2004)	6					3																			
3 Feldman et al. (2007)	3					9																			
4 Finkel & Ernst (2003)	1					6																			
5 Fieldstad & Mikkelsen (2003)	1					1																			
6 Flanagan et al. (2005)	1					1																			
7 Gniewosz & Noack (2008)	2					5																			
8 Hart et al. (2007)	2					3																			
9 Henderson et al. (2007)	1					1																			
10 Ichilov (2007)	1					1																			
11 Iyumu & Obinu (2005)	1					1																			
12 Kahne & Sporte (2008)	4					1																			
13 Khoury-Kassabri & Ben-Arieh (2008)	1					4																			
14 Kiousis & McDevitt (2008)	1					3																			
15 Lee et al. (2008)	2					1																			
16 Lopez et al. (2009)	1					1																			
17 Maiello & Biedermann (2003)	1					4																			
18 McDevitt & Kiousis (2006)	1					1																			
19 McDevitt & Kiousis (2007)	2					3																			
20 McFarland & Thomas (2006)	4					1																			
21 McLellan & Youniss (2003)	2					1																			
22 Metz et al. (2003)	2					3																			
23 Metz & Youniss (2005)	2					3																			
24 Papanastasiou & Koutselini (2003)	3					3																			
25 Schmidt et al. (2007)	1					4																			
26 Torney-Purta, et al. (2007)	1					4																			
27 Warburton & Smith (2003)	1					3																			
28 Yang & Chung (2009)	5					3																			
TOTALEN (N _{bestudendeinstellingen} = 76, N _{effecten} = 250)	3					75																			

*1= cross sectioneel design, 2=longitudinaal design, 3=quasi-experimenteel design met controleconditie, 4=quasi-experimenteel design zonder controleconditie, 5=exploratief onderzoek

**1= 6=literatuur- of metastudie

***1= curriculum in de school, 2=curriculum buiten de school, 3= pedagogisch klimaat, 4=extracurriculaire activiteiten

****1= democratisch handelen (politiek), 2=democratisch handelen (sociaal), 3= maatschappelijk verantwoord handelen, 4= reflectie 5= gedrag

****1= kennis, 2= attitudes, 3= vaardigheden, 4= reflectie 5= gedrag

****1= kennis, 2= attitudes, 3= vaardigheden, 4= reflectie 5= gedrag

****1= kennis, 2= attitudes, 3= vaardigheden, 4= reflectie 5= gedrag

****1= kennis, 2= attitudes, 3= vaardigheden, 4= reflectie 5= gedrag

nen worden ondernomen om hun burgerschapscompetenties te ontwikkelen, zoals deelname aan vrijwillige dienstverleningsactiviteiten, schoolclubs of schoolteams.

De betrouwbaarheid van deze classificatie was goed met een Cohens κ (twee codeurs) van 0,94 (met een 95% betrouwbaarheidsinterval van $0,83 \leq \kappa \leq 1,00$).

In een en hetzelfde artikel kunnen meerdere soorten burgerschapseducatie aan bod komen, bijvoorbeeld *curriculum in de school* en *pedagogisch klimaat*. Van de typen burgerschapseducaties blijkt *pedagogisch klimaat* de meest frequent onderzochte invulling te zijn (37%). De typen *curriculum in de school* en *curriculum buiten de school* zijn relatief in de minste studies onderzocht (elk in zeven studies), maar van *curriculum in de school* zijn in deze zeven studies wel negentien verschillende soorten instructie strategieën onderzocht (25%) en voor *curriculum buiten de school* twaalf (16%). In tien studies zijn *extracurriculaire activiteiten* onderzocht met zestien verschillende soorten instructie strategieën (21%).

Burgerschap van leerlingen

Om burgerschap te classificeren zoals dat op leerlingenniveau is gemeten, is gebruik gemaakt van het conceptuele kader voor burgerschap van jongeren van Ten Dam, Geijssel, Reumerman en Ledoux (2010). Burgerschap van jongeren wordt daarin uiteengelegd in burgerschapscompetenties en burgerschapsgedrag in relatie tot vier sociale taken die exemplarisch zijn voor de alledaagse burgerschapspraktijk van jongeren in een democratische samenleving. We hebben de 28 studies geïnclassificeerd in termen van zowel de onderzochte sociale taken als de gerichtheid op burgerschapscompetenties van leerlingen.

Met de classificatie in *sociale taken* beogen we inzicht te krijgen in mate waarin er in de empirische literatuur aandacht wordt besteed aan een brede invulling van burgerschap van leerlingen – zowel in het politieke als het sociale domein. Ten Dam e.a. (2010) onderscheidde de volgende vier sociale taken: democratisch handelen, maatschappelijk verantwoord handelen, omgaan met conflicten en omgaan met verschillen. De laatste drie sociale taken hebben voornamelijk betrek-

king op het sociale domein van burgerschap. ‘Democratisch handelen’ kan echter zowel betrekking hebben op het politieke domein van burgerschap (bijv. stemmen, politieke participatie) als op het sociale domein (de interacties tussen burgers onderling). We hebben daarom een nader onderscheid gemaakt tussen de *politieke* en *sociale* dimensie van democratisch handelen. De betrouwbaarheid van de aldus gehanteerde classificatie was goed met een Cohens κ (twee codeurs) van 0,94 (met een 95% betrouwbaarheidsinterval van $0,83 \leq \kappa \leq 1$).

In totaal zijn in de 28 artikelen 250 onderzochte effecten ingedeeld langs de lijn van de sociale taken. Meer dan drie kwart (78,4%) van de effecten heeft betrekking op *democratisch handelen/politiek*. Voorbeelden van dergelijke effectmaten zijn: gevoel van eigen politieke efficiëntie, kennis van de basis van democratische processen en het op de hoogte zijn van politiek nieuws. Effecten op het terrein van *democratisch handelen/sociaal* zijn duidelijk minder vaak onderzocht (10%). Hetzelfde geldt voor *maatschappelijk verantwoord handelen* (9%), *omgaan met verschillen* (2,4%) en *omgaan met conflicten* (0%; $\chi^2(4) = 542,12$; $p < 0,001$).

De 250 beschreven effecten van burgerschapseducatie zijn eveneens in beeld gebracht met behulp van het onderscheid tussen *competenties*. Competenties zijn op hun beurt verder onverdeeld in *kennis*, *attituden*, *vaardigheden*, *reflectie* en *gedrag* die tezamen het vermogen van een leerling uitmaken om als burger te handelen. De betrouwbaarheid van deze categorisering (componenten van burgerschapscompetenties en burgerschapsgedrag) was goed met een Cohens κ (twee codeurs) van 0,90 (met een 95% betrouwbaarheidsinterval van $0,80 \leq \kappa \leq 1$). Ook hier geldt weer dat in een en hetzelfde artikel meerdere soorten effecten aan bod kunnen komen, bijvoorbeeld drie attitudematen en twee kennismaten. *Burgerschapsattituden*, zoals houding ten opzichte van de toekomstige stemplicht (ga je stemmen als je later groot bent?), nationale trots, houding ten opzichte van kwesties als vrijheid van meningsuiting en vrouwenrechten, en het vertrouwen van leerlingen in de overheid, blijken het meest te zijn onderzocht (50%). Dat is significant meer dan de andere componenten van burgerschapscompetenties (*kennis*, *vaardigheid*, *reflectie* en *gedrag*) van leerlingen ($\chi^2(4) = 168,52$; $p < 0,001$). *Burgerschapskennis*, zoals begrip van schendingen van mensenrechten, kennis over nationale onderwerpen, kennis van de *First Amendment* of van de

overheid en het politieke systeem is duidelijk aanmerkelijk minder onderzocht (18%). Hetzelfde geldt *burgerschapsgedrag* (21%), bijvoorbeeld luisteren naar het nieuws of vrijwillige dienstverlening. Er is relatief erg weinig empirisch onderzoek verricht naar burgerschapsvaardigheden (bijv. kritische denkvaardigheden, communicatieve vaardigheden) (7%) en *reflectie* (integreren van informatie, kwaliteit van toelichting op politieke ideologie) in relatie tot burgerschap bij leerlingen (4%).

Onderzoeksmethode

Om de gevonden effecten van burgerschapseducatie te kunnen relateren aan de gehanteerde onderzoeksmethoden, hebben we ten slotte van ieder artikel het onderzoeksontwerp geïnclassificeerd. In de geanalyseerde studies is gebruik gemaakt van de volgende ontwerpen:

- *cross-sectioneel*: er is op één moment in de tijd gemeten, hetgeen een vergelijking mogelijk maakt met een al dan niet expliciete norm (46%).
- *longitudinaal*: er is op meerdere momenten gemeten, hetgeen uitspraken mogelijk maakt over veranderingen in burgerschap van jongeren in de tijd (29%).
- *quasi-experimenteel met controle groep*: experiment met of zonder random toewijzing van de respondenten aan de experimentele of controleconditie, met soms gebruik van een voormeting, hetgeen een vergelijking mogelijk maakt met een groep die niet heeft deelgenomen aan het experiment (11%).
- *quasi-experimenteel zonder controle groep*: experiment met vóór en ná meting bij een groep leerlingen zonder dat de resultaten vergeleken (kunnen) worden met die van een controlegroep, hetgeen een vergelijking mogelijk maakt met de situatie voorafgaand aan het experiment (7%).
- *kwalitatief*: gericht op het beschrijven van een fenomeen aan de hand van de ervaringen en betekenisgeving door respondenten, hetgeen een vergelijking van verschillende contexten mogelijk maakt (4%).
- *kwalitatieve literatuurstudie*: narratieve analyse van literatuur, hetgeen een vergelijking mogelijk maakt over verschillende studies (4%).

De betrouwbaarheid van deze classificatie was goed met een Cohens κ (twee codeurs) van 1).

12.5. Resultaten: heeft burgerschapseducatie effect?

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de resultaten van onze analyse. Voor elk van de 28 geselecteerde artikelen staat aangegeven welke type onderzoeksdesign is gebruikt, hoeveel instructiestrategieën zijn onderzocht en onder welke typen burgerschapseducatie deze kunnen worden gerangschikt en of er wordt gerapporteerd in termen van enerzijds sociale taken en anderzijds burgerschapscompetenties. In de Tabellen 2 en 3 zijn voor respectievelijk de sociale taken en de competenties per type burgerschapseducatie alle gegevens uit de 28 artikelen bij elkaar opgeteld.

Waar mogelijk hebben we op basis van de informatie in de artikelen effectgroottes berekend over de effecten in termen van Cohens f , en Cohens d . We beschrijven hieronder de meest opvallende resultaten per type burgerschapseducatie (voor een uitgebreide presentatie met meer gedetailleerde gegevens over de gevonden effectgroottes, verwijzen we naar Geboers, Geijssel, Admiraal & Ten Dam, aangeboden).

Er blijken significant meer positieve effecten (55, 56%) en nuleffecten (40, 38%) te zijn gerapporteerd dan negatieve effecten (5, 7%) (voor sociale taken: $\chi^2(14)=665,9$; $p < 0,001$ en voor competenties: $\chi^2(14)=304,1$; $p < 0,001$).

Verder blijken voor *curriculum in de school* significant meer grotere effecten gevonden te worden (namelijk 21) dan voor de andere typen burgerschapseducatie. Voor *extracurriculaire activiteiten* worden significant meer zeer kleine en nul effecten gevonden, namelijk 17 ($\chi^2(3)=11,20$; $p < 0,001$).

Wat betreft onderzoeksdesign blijkt dat grote effectgroottes significant vaker worden gevonden in cross-sectioneel onderzoek en in quasi-experimenteel onderzoek met een controle conditie, terwijl in longitudinaal onderzoek worden significant vaker nuleffecten gevonden ($\chi^2(3)=14,82$; $p < 0,001$). Hierbij moet wel worden opgemerkt dat het maar voor 88 van de 250 effecten (35%) mogelijk was om de effectgroottes te berekenen.

Tabel 2. Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in termen van sociale taken

Typen burgerschapseducatie	Democratisch handelen / politiek		Democratisch handelen / sociaal		Maatschappelijk verantwoordelijk handelen		Omgaan met verschillen		Omgaan met conflicten		Totaal
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
Curriculum in de klas	42	5	24	2	0	0	0	0	0	0	76
Curriculum buiten de school	6	1	10	2	3	3	4				29
Pedagogisch klimaat	45	1	39	5	6	6	5	1	2	2	101
Extracurriculaire activiteiten	16		7	1	6	8	5	1			44
Totaal	109	7	80	10	15	11	9	2	2	2	250
Neffecten	196										
Nsociale taak	25										
	23										
	6										
	0										

Noot. + = positief effect, - = negatief effect, 0 = geen effect

Tabel 3. Effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van leerlingen in termen van competenties

Type burgerschapseducatie	Kennis		Attituden		Vaardigheden		Reflectie		Gedrag		Totaal
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	
Curriculum in de klas	9	2	6	19	3	13	9	1	2	3	76
Curriculum buiten de school	2	1	3	7	5	1	1	1	2	4	29
Pedagogisch klimaat	9	10	27	3	19	3	3	2	2	4	101
Extracurriculaire activiteiten	4	1	16	1	11	1	1	4	4	10	44
Totaal	24	2	18	65	13	48	13	4	4	33	250
Neffecten	44										
Nsociale taak	126										
	17										
	11										
	52										

Noot. + = positief effect, - = negatief effect, 0 = geen effect

Pedagogisch klimaat

Van de vier onderscheiden typen burgerschapseducatie blijken effecten op het gebied van het pedagogische klimaat het meest te zijn onderzocht. Deze vorm van burgerschapseducatie is erop gericht een stimulerende leeromgeving te creëren voor jongeren waarin ze democratische ervaringen kunnen opdoen en (aldus) burgerschap kunnen ontwikkelen. Het gaat dan bijvoorbeeld om een open klas-klimaat met veel ruimte voor discussie en dialoog. De effectiviteit van – investeringen in – het pedagogische klimaat blijkt vooral te worden afgemeten aan de burgerschapsattituden van leerlingen (49 van 101 gerapporteerde effecten), hun burgerschapsgedrag (22 effecten) en burgerschapskennis (19 effecten). Wat betreft de sociale taak handelt het hier met name om democratisch handelen/politiek (85 van 101 gerapporteerde effecten). De effectgroottes van *pedagogisch klimaat* variëren tussen 0,06 en 1,91 (Cohens *d* of *f*), maar over het geheel genomen waren de effecten middelgroot (rond 0,3) tot groot (tussen 0,5 en 2). De in de onderzochte studies gerapporteerde effecten van het *pedagogisch klimaat* zijn voornamelijk gevonden in cross-sectioneel onderzoek (64%). Deze studies laten tevens de grootste effecten zien. In de meer recente artikelen zien we een groeiende aandacht voor longitudinaal onderzoek (met kleine en nuleffecten); we hebben geen quasi-experimenteel onderzoek naar het pedagogische klimaat gevonden.

Curriculum in de school

Ook het curriculum in de school is relatief veel onderzocht als onderwijsstrategie voor het bevorderen van de burgerschap van leerlingen. De effectiviteit van bijvoorbeeld een verdiepend programma over verkiezingen bij het vak geschiedenis, leren debatteren als onderdeel van maatschappijleer of een apart vak burgerschap, wordt vooral afgemeten aan de attituden (35 effecten, : 46%) en de kennis van leerlingen (17; 22%), en dan met name op het gebied van de sociale taak democratisch handelen/politiek (71 van de 76 effecten, 93%). De grootte van de effecten variëren tussen 0,18 en 3,20 (Cohens *d* of *f*); maar de meeste effecten zijn middelgroot of groot. De gerapporteerde effecten van *curriculum in de school* zijn vooral verkregen met behulp van

quasi-experimentele onderzoeksmethoden met vergelijkingsgroep (55%). Er is in recente studies naar dit type burgerschapsvorming dus een groeiende aandacht voor quasi-experimenteel onderzoek. Het is opvallend dat niet alleen de cross-sectionele studies relatief grote effecten rapporteren, maar ook de (enkele) experimentele studies waarin gebruik is gemaakt van een vergelijkingsgroep. De kleine effecten zijn vooral gerapporteerd in de experimentele studies zonder vergelijkingsgroep.

Curriculum buiten de school en extracurriculaire activiteiten

Naar de effecten van curriculum georiënteerde activiteiten buiten de school (verplicht voor alle leerlingen) en van extracurriculaire activiteiten (vrijwillig) is veel minder onderzoek gedaan dan naar de effecten van andere twee typen burgerschapseducatie. De effecten blijken opnieuw vooral onderzocht op het terrein van de sociale taak *democratisch handelen/politiek*. Van activiteiten met betrekking tot curriculum buiten de school worden 17 effecten gevonden (59%) aangaande deze sociale taak. Het gaat bij deze curriculumonderdelen bijvoorbeeld om door de school georganiseerde excursies en verplichte maatschappelijke stages, waarin niet alleen beoogd wordt leerlingen te leren hoe iets werkt 'in de politiek', maar vaak juist ook 'in de burgermaatschappij'. Daarbij valt overigens op dat er vaker negatieve en nuleffecten worden gevonden (samen 11) dan positieve effecten (6). We zien vooral effecten met betrekking tot burgerschapsattituden (15 effecten, 52%) en burgerschapsgedrag (10, 35%) van leerlingen. De effectgroottes variëren tussen 0,10 en 0,61 (Cohens *f*), dus van klein tot groot. Deze effecten werden voornamelijk gevonden in die studies waarin gebruik is gemaakt van een cross-sectionele onderzoeksopzet (48%). De grote effecten worden nu echter gerapporteerd door longitudinaal onderzoek, al moet hierbij worden opgemerkt dat het voor effecten van curriculumgeoriënteerde activiteiten buiten de school vaak niet mogelijk was om effectgroottes te berekenen. In de meer recente studies wordt steeds vaker gebruik gemaakt van longitudinaal onderzoek, en een enkele keer van quasi-experimenteel onderzoek, dat kleine effecten laat zien.

In het onderzoek naar extracurriculaire activiteiten (23; 52%) zien we relatief veel aandacht voor effecten op het gebied van de sociale

taak *maatschappelijk verantwoord handelen* (13; 30%). Het gaat bij dit type burgerschapseducatie om vrijwillige buitenschoolse activiteiten met een educatief karakter, bijvoorbeeld deelname aan een milieuclub. De meeste van de effecten betreffen opnieuw de burgerschapsattituden van leerlingen (27 effecten, 61%) en hun burgerschapsgedrag (11 effecten, 25%). De effectgroottes aangaande *extracurriculaire activiteiten* variëren tussen 0,10 en 0,61 (Cohens *d* of *f*), dus van klein tot groot. Deze effecten, óók de grote effecten, zijn afkomstig uit longitudinaal onderzoek (52%).

12.6. Discussie

Burgerschapseducatie: wat werkt?

In dit hoofdstuk hebben we de resultaten gepresenteerd van een literatuurstudie naar effecten van burgerschapseducatie op burgerschap van jongeren. In onze studie is allereerst onderscheid gemaakt tussen vier verschillende manieren om invulling te geven aan burgerschapseducatie: curriculum in de school, curriculum buiten de school, pedagogisch klimaat, en extracurriculaire activiteiten. De gerapporteerde effecten lopen sterk uiteen. Zo zijn de effectgroottes van pedagogisch klimaat en het curriculum buiten de school over het geheel genomen uiteenlopend van zeer klein tot groot; de effecten die gevonden zijn in studies naar curriculum in de school zijn voornamelijk groot; en bij studies naar de effecten van extracurriculaire activiteiten worden relatief vaak *geen* effecten gevonden. In onderzoek naar burgerschapseducatie worden cross-sectionele onderzoeksdesigns het meest gehanteerd, maar we zien een groeiende aandacht voor longitudinale en quasi-experimentele onderzoeksontwerpen. Het is opvallend dat de (middel)grote effecten vrijwel steeds worden gevonden in cross-sectioneel onderzoek. Longitudinale studies en quasi-experimentele studies, waarin de ontwikkeling van leerlingen in de tijd wordt vergeleken en/of met die van andere groepen leerlingen, laten vaker kleine(re) effecten zien. Dit gegeven maakt het moeilijk om harde uitspraken te doen omtrent de vraag welke vorm van burgerschapseducatie nu – het beste – werkt. Onderzoek zonder in te grijpen in het onderwijs kan een uitermate geschikte manier zijn om leeruitkom-

sten te onderzoeken die niet op voorhand bekend en/of beoogd zijn (vgl. Vandenbroucke, 2004). Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de betekenissen die verschillende groepen jongeren zelf hechten aan democratie of aan ongewenste neveneffecten van het onderwijs. Maar als we willen weten wat de effectiviteit is van een burgerschapsaanbod dat specifiek ontwikkeld is met het oog op het bevorderen van – bijvoorbeeld – een vooraf omschreven democratische attitude, dan is een vergelijking noodzakelijk (bijvoorbeeld, met een ander aanbod of het ontbreken ervan, met een andere context en/of met de situatie voorafgaand aan het aanbod). Om een steviger empirisch fundament te leggen onder burgerschapsoponderwijs, pleiten we dan ook voor een brede benadering, waarin plaats is voor explorerend, observationeel, ontwikkelingsgericht en quasi-experimenteel onderzoek. Als daarbij gebruik gemaakt kan worden van meer gestandaardiseerde meetinstrumenten kunnen de resultaten van onderzoek beter met elkaar worden vergeleken dan nu het geval is.

In het bijzonder bij burgerschapseducatie lopen we aan tegen het gegeven dat het bevorderen van burgerschap geen kwestie is van het verzorgen van één losstaand programmaonderdeel. Het is bijna altijd 'én én'. Goed burgerschap vraagt om inhoudelijke kennis én om een schoolklimaat waarin leerlingen democratische ervaringen kunnen opdoen. Dit gegeven lijkt te roepen om ontwerponderzoek waarin hele programma's worden ontworpen, geïmplementeerd, geëvalueerd en herontworpen.

Een andere vraag die onze literatuurstudie oproept, is die naar de 'toegevoegde waarde' van het onderwijs. In hoeverre zijn de gemeenten effecten het resultaat van specifieke onderwijsinspanningen en/of de school in het algemeen? Hoewel met de wettelijke opdracht tot burgerschapsvorming wordt aangenomen dat scholen een belangrijke rol kunnen spelen in de burgerschapsontwikkeling van leerlingen, zijn scholen niet de enige plaats waar burgerschap wordt geleerd. Ook de dagelijkse omgeving van leerlingen speelt een rol evenals leerlingkenmerken wat resulteert in een bescheiden bijdrage van het onderwijs. In de geanalyseerde studies hebben we overigens weinig systematische gegevens gevonden over leerlingkenmerken en schoolkenmerken. Ook dit is een aandachtspunt voor toekomstig onderzoek.

Brede conceptualisering van burgerschap bij leerlingen?

Uit de resultaten van onze literatuurstudie concluderen we dat er in de verrichte empirische studies nog geen sprake is van een brede invulling van het begrip burgerschap, zoals we die wel zien in de (theoretische) discussie over burgerschap van jongeren. Onderzoekers richten zich hoofdzakelijk op het politieke domein van burgerschap. Alleen als het gaat om effecten van buitenschools leren (curriculum buiten school en extracurriculaire activiteiten) worden ook effecten in het sociale domein bestudeerd. Daarnaast zien we dat vooral naar burgerschapsattituden en burgerschapsgedrag wordt gekeken. Opvallend is vooral het nagenoeg ontbreken van onderzoek naar de effecten van burgerschapseducatie op het omgaan met conflicten en reflectie. Deze sociale taak en competentie achten we van essentieel belang voor het bevorderen van *kritisch* burgerschap, en daarmee voor de instandhouding en de vernieuwing van een democratische samenleving waarin verschillende groepen burgers met veelal uiteenlopende en ook tegenstrijdige belangen moeten samenleven.

Het gevaar bestaat dat deze empirische versmalling van burgerschap van leerlingen tot attituden in het politieke domein een stempel op de onderwijspraktijk drukt. Zo zou een oppervlakkige conclusie van onze analyse kunnen zijn dat leerlingattituden ten aanzien van democratie in het politieke domein kennelijk de meest relevante leeropbrengst van burgerschapseducatie is en dat scholen zich dus daar in het bijzonder op zouden moeten richten. We hebben echter nog nauwelijks inzicht in wat scholen kunnen betekenen voor het bevorderen van burgerschap in het sociale domein. Kwalitatief goede effectstudies daarnaar ontbreken vrijwel geheel.

Willen we scholen meer handvatten geven voor het maken van weloverwogen en empirisch gegronde keuzen ten aanzien van burgerschapseducatie dan is een verbreding en verdieping van de kennisbasis nodig. Voor leraren en onderzoekers ligt hier een gezamenlijke opgave.

LITERATUUR

- Alexander, J.C. (2006). *The civil sphere*. New York: Oxford University Press.
- Banks, J.A. (2004). *Diversity and citizenship education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Battistoni, R.M. (1997). Service learning and democratic citizenship. *Theory Into Practice*, 36, 150-156.
- Beane, J.A. (2002). Beyond self-interest: a democratic core curriculum. *Educational Leadership*, 59(7), 25-28.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: towards a political conception of democratic Education. *Teachers College Record*, 109, 740-769.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 5-24.
- Billing, S.H., & Waterman, A.S. (Eds.) (2003). *Studying service learning: innovations and education research methodology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Campbell, D.E. (2007). Sticking together: classroom diversity and civic education. *American Politics Research*, 35(57), 57-77.
- Cogan, J., & Morris, P. (2001). The development of civic values: an overview. *International Journal of Educational Research*, 35, 1-10.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning & Instruction*, 14, 359-379.
- Dam, G. ten, Geijsel, E., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burger-schapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87, 313-333.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (2007). Educating for adulthood or for citizenship: social competence as an educational goal. *European Journal of Education*, 42, 281-298.
- Feldman, L., Pasek, J., Romer, D., & Hall Jamieson, K. (2007). Identifying best practices in civic education: lessons from the Student Voices Program. *American Journal of Education*, 114 (November), 75-100.
- Finkel, S.E. & Ernst, H.R. (2005). Civic education in post-apartheid South Africa: alternative paths to the development of political knowledge and democratic values. *Political Psychology*, 26, 333-364.
- Fjeldstad, D., & Mikkelsen, R. (2003). Strong democratic competence does not automatically lead to strong engagement and participation. *International Journal of Educational Research* 39, 621-632.
- Flanagan, C.A., Cumsille, P., Gill, S., & Gallay, L.S. (2007). School and community climates and civic commitments: patterns for ethnic minority and majority students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 421-431.

- Geboers, E., Geijsel, E., Admiraal, W., & Dam, G. ten (aangeboden). Review of effects of citizenship education on citizenship of students.
- Gniewosz, B., & Noack, P. (2008). Classroom climate indicators and attitudes towards foreigners. *Journal of Adolescence* 31, 609-624.
- Grant, R.W. (1996). The ethics of talk: classroom conversation and democratic politics. *Teachers College Record*, 97, 470-482.
- 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* 4, 197-219.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25, 413-439.
- Henderson, A., Brown, S.D., Panser, S.M., & Ellis-Hale, K. (2007). Mandated community service in high school and subsequent civic engagement: the case of the "Double Cohort" in Ontario, Canada. *Journal of Youth Adolescence* 36, 849-860.
- Hicks, D. (2001). Re-examining the future: the challenge for citizenship education. *Educational Review*, 53, 229-240.
- Ichilov, O. (2007). Civic knowledge of high school students in Israel: personal and contextual determinants. *Political Psychology*, 28, 418-440.
- Iyamu, E.O.S., & Obiunu, J.J. (2005). Impact of citizenship education on the civic consciousness of Nigerian youth. *Journal of Instructional Psychology*, 32, 305-309.
- Kahne, J.E. & Sporte, S.E. (2008). Developing citizens: the impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45, 738-766.
- Kerr, D. (1999). Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools. *Oxford Review of Education*, 25(1), 275-284.
- Khoury-Kassabri, M., & Ben-Arieh, A. (2008). School climate and children's views of their rights: a multi-cultural perspective among Jewish and Arab adolescents. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 97-103.
- Kiousis, S., & McDevitt, M. (2008). Agenda setting in civic development: effects of curricula and issue importance on youth voter turnout. *Communication Research*, 35, 481-502.
- Knight Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76, 653-690.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54, 34-50.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., & Weimholt, K. (2008). The civic leadership institute: a service-learning program for academically gifted youth. *Journal of Advanced Academics*, 19, 272-308.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2006). Different perspectives on values and citizenship education. *Curriculum and Teaching*, 21, 5-20.

- Lopez, M.H., Levine, P., Dautrich, K., & Yalov, D. (2009). Schools, education Policy, and the future of the first amendment. *Political Communication*, 2, 184-101.
- Maiello, C., Oser, F., & Biedermann, H. (2003). Civic knowledge, civic skills and civic engagement. *European Educational Research Journal*, 2(3), 384-395.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: an evaluative approach to interactive civic education. *Communication Education*, 55, 247-264.
- McDevitt, M., & Kioussis, S. (2007). The red and blue of adolescence: origins of the compliant voter and the defiant activist. *American Behavioral Scientist*, 50, 1214-1230.
- McFarland, D.A., & Thomas, R.J. (2006). Bowling young: how youth voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71, 401-425.
- McLellan, J.A., & Youniss, J. (2003). Two systems of youth service: determinants of voluntary and required youth community service. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(1), 47-58.
- Metz, E., McLellan, J., & Youniss, J. (2003). Types of voluntary service and adolescents' civic development. *Journal of Adolescent Research*, 18, 188-203.
- Metz, E.C., & Youniss, J. (2005). Longitudinal gains in civic development through school-based required service. *Political Psychology*, 26(3), 413-437.
- Oser, F., & Veugelers, W. (2008). Introduction. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved* (pp. 1-13). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Papanastasiou C., & Koutselini, M. (2003). Developmental model of democratic values and attitudes toward social actions. *International Journal of Educational Research*, 39, 539-549.
- Schmidt, J.A., Shumow, L., & Kackar, H. (2007). Adolescents' participation in service activities and its impact on academic, behavioral, and civic outcomes. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 127-140.
- Schuitema, J., Dam, G. ten, & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review. *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69-89.
- Schulz, W., Ainley, J. Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Barber, C.H., & Wilkenfeld, B. (2007). Latino adolescents' civic development in the United States: research results from the IEA civic education study. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 111-125.
- Vandenbroucke, J.P. (2004). When are observational studies as credible as randomised trials? *Lancet*, 363, 1729-1731.

- Van Gunsteren, H., (1998). *A theory of citizenship: organizing plurality in contemporary democracies*. Bolder, CO: Westview Press.
- Warburton, J., & Smith, J. (2003). Out of the generosity of your heart: are we creating active citizens through compulsory volunteer programmes for young people in Australia? *Social Policy & Administration*, 37, 772-786.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41, 237-269.
- Westheimer, J. (2008). On the relationship between political and moral engagement. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values* (pp. 17-29). Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Yang, S., & Chung, T. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 29-55.