

Wilschut, Arie, Dick van Straaten en Marcel van Riessen, *Geschiedenisdidactiek. Handboek voor de vakdocent* (Bussum, 2004).

Winter, Micha de, *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief* (Den Haag, 2004).

Zweig, Stefan, *De wereld van gisteren: herinneringen van een Europeaan* (Amsterdam, 1990).

Waar wordt democratie geleerd?

Gert Biesta

Vragen over het functioneren van de democratie hangen nauw samen met vragen over opvoeding en onderwijs. Vanaf het prille begin van de democratie in Athene hebben pedagogische en politieke denkers zich beziggehouden met de vraag hoe burgers (*demos*) het beste voorbereid kunnen worden op hun deelname aan het bestuur (*kratos*) van de samenleving. Hoewel de complexe gemonialiseerde wereld van tegenwoordig in weinig tot niets meer lijkt op de Atheense polis, heeft het vraagstuk van de relatie tussen opvoeding, onderwijs en democratie nog niets aan urgentie en actualiteitswaarde ingeboet.

In dit hoofdstuk wil ik een eenvoudige maar mijns inziens fundamentele vraag voor de discussie over democratische opvoeding en democratische burgerschapsvorming aan de orde stellen, te weten: 'Waar wordt democratie geleerd?' Mijn antwoord op de vraag is in zekere zin net zo eenvoudig en net zo fundamenteel als de vraag zelf, omdat ik zal betogen dat democratie in principe *overal* en *voortdurend* wordt geleerd. Mijn argumentatie is hoofdzakelijk gebaseerd op mijn ervaringen in Engeland. Ik ben zes jaar geleden uit Nederland vertrokken en merk dat het steeds moeilijker is geworden om de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen in Nederland te begrijpen en te duiden. Ik zal in mijn bijdrage daar-

om niet proberen de Nederlandse situatie te interpreteren of te becommentariëren. In plaats daarvan zal ik zo goed mogelijk trachten aan te geven tegen welke achtergrond mijn opmerkingen moeten worden begrepen. Ik laat het aan de lezer om te beoordelen in welke mate mijn overwegingen ook voor de Nederlandse situatie relevant kunnen zijn.

Mijn opmerkingen over de relatie tussen opvoeding, onderwijs en democratie moeten vooral worden begrepen tegen de achtergrond van een recente ontwikkeling in het Engelse staatsonderwijs, te weten de invoering in september 2002 van het vak burgerschapsvorming (*citizenship education*) als een verplicht onderdeel van het nationaal leerplan voor elf- tot zestienjarigen. De introductie van dit vak is een directe reactie op een vermeende crisis in de Engelse democratie. Enerzijds maakt de overheid zich zorgen over het lage niveau van politieke en maatschappelijke participatie; anderzijds wordt de idee van een crisis in de democratie gevoed door zorgen over het verval van normen en waarden en de toenemende versplintering van de samenleving. De Adviescommissie voor Burgerschapsvorming en Democratisch Onderwijs sprak in 1998 dan ook van een zorgwekkend niveau van apathie, onwetendheid en politiek cynisme en stelde dat deze situatie zo snel mogelijk aangepakt diende te worden (zie Crick 1998). Ofschoon er bezorgdheid is over het democratisch gehalte van de hele samenleving, richt de aandacht in Engeland zich met name op de rol en positie van jongeren. Onderzoek laat al enkele decennia zien dat er bij jongeren gemiddeld sprake is van een lager niveau van politieke interesse en participatie dan bij volwassenen (zie bijvoorbeeld Furnham & Gunther 1987; Mardle & Taylor 1987; Park 1995). Sommige onderzoekers betogen dat dit vooral een ontwikkelingsfenomeen is en dat politieke belangstelling en deelname bij het ouder worden doorgaans toenemen. Anderen stellen echter dat er recent sprake is van een absolute afname van de politieke interesse en participatie van jongeren, op zijn minst ten aanzien van de 'officiële politiek' (zie Park 1999). Onderzoek levert voornamelijk geen eenduidige ondersteuning voor de suggestie dat er in plaats van afname sprake is van een verschuiving van de politieke interesse van officiële politiek naar issue-based politiek, zoals bijvoorbeeld het werk van Greenpeace en Amnesty

International (zie bijvoorbeeld White, Bruce & Ritchie 2000; Kimberlee 2002; Jowell & Park 1998). Hoe dit ook zij, het is duidelijk dat de Engelse overheid de crisis in de democratie primair wenst aan te pakken met pedagogische middelen, en meest nadrukkelijk door middel van de invoering van verplichte lessen in democratisch burgerschap.

Ik wil hier niet betogen dat burgerschapsonderwijs nutteloos of onzinnig zou zijn – niet in het minst omdat onderzoek heeft laten zien dat jongeren ook zelf behoefte hebben aan meer kennis en begrip op dit vlak (zie White, Bruce & Ritchie 2000, p. 44). Wat ik wel voor mijn rekening wil nemen, is de claim dat de introductie van burgerschapsonderwijs de aandacht heeft afgeleid van een dieper probleem ten aanzien van de rol en positie van jongeren in de democratische samenleving. Ook wil ik betogen dat de overheid met de introductie van burgerschapsonderwijs de verantwoordelijkheid voor de toekomst van de democratie ten onrechte heeft afgeschoven op het onderwijs en, met name daar waar het gaat om vorming in normen en waarden, ook in toenemende mate afschuift op het gezin en de gezinsopvoeding. Mijn kritiek richt zich niet op de specifieke vorm en inhoud van het Engelse burgerschapscurriculum, maar op de onderliggende idee dat een vermeende crisis in de democratie aangepakt zou kunnen worden door de inzet van pedagogische strategieën die individuen moeten omvormen en opvoeden tot 'goede burgers' – een gedachtegang die ik zal aanduiden als de idee van de productie van de democratische burger. Wat is er, vanuit deze invalshoek gezien, mis met de idee van burgerschapsonderwijs? Ik zie drie problemen.

Het eerste probleem heeft te maken met het feit dat burgerschapsonderwijs primair is gericht op de jongere als individu. Burgerschapsonderwijs veronderstelt dat het jongeren ontbreekt aan de kennis, vaardigheden en disposities die nodig zijn voor 'goed' burgerschap en dat het mogelijk is om via het aanbrenen van de 'juiste' kennis, vaardigheden en disposities jongeren om te vormen tot 'goede,' democratische burgers. Deze benadering individualiseert niet alleen het *probleem* van democratisch burgerschap – en doet dit op neoliberale wijze door de schuld van maatschappelijke problemen bij het individu te leggen. Het individualiseert ook de *idee* van democratisch burgerschap, met name door te suggereren dat

democratisch burgerschap simpelweg de uitkomst is van het verwerven van een bepaalde set van kennis, vaardigheden en disposities. In het verlengde hiervan zouden we ook kunnen zeggen dat burgerschapsonderwijs de idee van de democratische samenleving zelf individualiseert, door te suggereren dat democratie tot stand komt wanneer alle burgers de juiste kennis, vaardigheden en disposities bezitten. Deze gedachtegang is niet alleen politiek naïef en pedagogisch gezien overoptimistisch, maar is ook gebaseerd op een statisch idee van de democratie en een statisch idee van de democratische burger. Het suggereert immers dat wanneer de democratische burger eenmaal is geproduceerd, de democratie gegarandeerd zou zijn. Daarmee wordt vergeten dat leren niet stopt op het moment dat de burger een bepaalde set van kennis, vaardigheden en disposities heeft verworven. Als er al sprake is van een crisis in de democratie, dan is deze daarom minstens voor een deel gelegen in het feit dat de idee van 'eenmaal een democratische burger, altijd een democratische burger' niet langer opgaat (en vermoedelijk altijd al een misvatting is geweest). De legitimatie van de democratie is een zaak die voortdurend in het geding is, en voortdurend opnieuw gerealiseerd moet worden. We moeten in dit verband natuurlijk niet vergeten dat burgerschapsonderwijs misschien een noodzakelijke voorwaarde voor het tot stand brengen van democratisch burgerschap is, maar vermoedelijk nooit een voldoende voorwaarde kan zijn (een punt waarop ik hierna nog terug zal komen). De voorstanders van burgerschapsonderwijs in Engeland onderkennen dan ook dat de mogelijkheden van de school niet onbeperkt zijn. Desalniettemin benadrukken ze dat we onze verwachtingen niet te laag moeten stellen. Scholen kunnen en moeten meer doen in de vorming van democratische burgers (zie Crick 1998, p. 9).

Dit brengt me bij een tweede probleem ten aanzien van de idee van burgerschapsonderwijs. Dit probleem heeft te maken met het feit dat democratisch burgerschap doorgaans wordt gezien als de uitkomst van een ontwikkelings- en opvoedingstraject. De idee van burgerschap-als-uitkomst is verbonden met een sterk instrumentele visie op de rol van onderwijs en opvoeding, omdat het de aandacht vooral richt op de vraag naar de meest effectieve manier om democratisch burgerschap tot stand te brengen, en veel min-

der op de vraag wat democratisch burgerschap eigenlijk inhoudt (zie Biesta 2003; Biesta te verschijnen; Biesta & Lawy te verschijnen). De voorzitter van de Adviescommissie voor Burgerschapsvorming en Democratisch Onderwijs, de politicoloog Bernard Crick, stelt bijvoorbeeld dat het doel van het vak *citizenship education* is om actieve en verantwoordelijke burgers te creëren ('the aim of the new subject is to create active and responsible citizens' Crick 2000, p. 67). De meeste aandacht van beleidsmakers en curriculumontwikkelaars is de afgelopen vijf jaar dan ook uitgegaan naar vragen omtrent de meest effectieve manier om democratisch burgerschap tot stand te brengen, terwijl er nauwelijks aandacht is besteed aan een kritische ondervraging van de conceptie van burgerschap die aan het nieuwe vak ten grondslag ligt (zie Hall et al., 2000; Olsen 2004; Biesta, te verschijnen; Biesta & Lawy te verschijnen).

Pedagogisch gezien is het belangrijkste probleem met de idee van burgerschap-als-uitkomst dat het democratisch burgerschap ziet als een status die pas wordt bereikt *nadat* men een bepaald ontwikkelings- en opvoedingstraject heeft doorlopen. Dit plaatst jongeren onmiddellijk in de lastige positie van het 'nog-geen-burger' zijn. Er zijn uiteraard goede praktische en politieke redenen waarom deelname aan de politieke besluitvorming is gebonden aan een minimumleeftijd (ofschoon er in Engeland rondom de laatste verkiezingen terecht stemmen zijn opgegaan om de stemgerechtigde leeftijd op zijn minst gelijk te trekken met – dat wil zeggen omlaag te brengen tot – de leeftijd waarop het voor jongeren is toegestaan om seks met elkaar te hebben). Maar wanneer het gaat om de pedagogische vraag, en meer in het bijzonder om het leren dat is verbonden met democratisch burgerschap, kunnen we niet heen om het feit dat jongeren altijd al deelnemen aan het maatschappelijk leven, dat hun leven altijd al deel uitmaakt van de meer omvattende sociaal-economische, culturele en politieke orde, en dat ze in deze empirische zin altijd al burgers van de al-of-niet democratische samenleving zijn.

Dit is precies het punt waar het vraagstuk van democratisch leren van belang wordt, en dit brengt me bij het derde probleem ten aanzien van de idee van burgerschapsonderwijs. In algemene zin is het zo dat geen enkele pedagogische strategie de garantie kan

bieden dat wat wordt onderwezen ook zal worden geleerd. Burger-schapsonderwijs vormt hierop geen uitzondering. De relatie tus-sen leren en onderwijzen komt slechts tot stand wanneer leerlin- gen actief betekenis geven aan datgene wat wordt onderwezen. Opvoeding en onderwijs zijn communicatieve processen die bestaan bij de gratie van de interpretaties van de lerenden. Het is, anders gezegd, juist de onmogelijkheid van een pedagogische technologie die opvoeding en onderwijs eerst mogelijk maakt (zie Biesta 1997; Donald 1992; Vanderstraeten & Biesta 2001). Dit be- tekent dat een van de meest belangrijke vragen voor burger- schapsonderwijs de vraag is hoe, op basis waarvan en, meer in het bijzonder, vanuit welke situatie jongeren betekenis geven aan het burgerschapscurriculum. Het is hier dat het cruciale belang van de *feitelijke burgerschapssituatie* van jongeren in het geding komt. Het punt is dat jongeren minstens net zoveel leren over democra- tie en burgerschap als gevolg van de democratische en de niet- democratische ervaringen die ze opdoen in hun dagelijks leven als dat ze leren van het officiële burgerschapscurriculum. De feite- lijke burgerschapssituatie van jongeren bepaalt, anders gezegd, in belangrijke mate het 'alledaagse burgerschapscurriculum' en aan- genomen mag worden dat dit alledaagse curriculum – het leren van reële situaties en reële ervaringen – gemiddeld een grotere impact op de democratische disposities van jongeren zal hebben, dan het officiële, schoolse burgerschapscurriculum. Als jongeren in hun alledaagse leefwereld geen mogelijkheden hebben om invloed uit te oefenen op de situaties die voor hen van belang zijn, als jongeren geen mogelijkheden hebben om hun mening te laten horen, als ze ervaren dat er eigenlijk niet naar hen geluisterd wordt, als ze geen mogelijkheid hebben tot echte deelname, dan heeft het weinig zin om via lessen in burgerschap te proberen jon- geren om te vormen tot actieve en verantwoordelijke burgers. Als de overheid enerzijds van jongeren eist dat ze actieve en verant- woordelijke burgers worden, maar tegelijkertijd grote economi- sche ongelijkheid in de samenleving laat bestaan en daarmee in feite laat zien dat sommige jongeren meer gelijk zijn dan anderen, dan is er geen enkele les in burgerschap die jongeren ertoe zal kunnen bewegen om zich op actieve en verantwoordelijke wijze in te zetten voor het algemeen (democratisch) belang.

Ik besef dat ik met deze opmerkingen de kwestie van burgerschap en burgerschapsoepvoeding voornamelijk vanuit een cynische invalshoek benader. Mijn enige verweer is dat dit in ieder geval voor een groot deel van de Engelse situatie de meest reële benadering is. Wat het ook laat zien – en dit is mijns inziens van belang voor de bredere discussie over de rol van onderwijs en opvoeding in de democratische samenleving – is dat de invoering van burger- schapsonderwijs het echte probleem ten aanzien van de crisis in de democratie en de rol en positie van jongeren in de democratische samenleving niet aanpakt, maar in feite maskeert. Waar de priori- teit eigenlijk zou moeten liggen, is immers bij de verbetering van de burgerschapssituatie van jongeren, dat wil zeggen: de verbetering van de materiële condities en het democratische gehalte van de leefwereld van jongeren. Dat is niet de primaire verantwoordelijk- heid van opvoeders en leerkrachten, wat duidelijk maakt waarom ik meen dat met de invoering van burgerschapsonderwijs de ver- antwoordelijkheid voor de toekomst van de democratie ten onrech- te is afgeschoven op het onderwijs en de opvoeding. Welke conclusies kunnen uit de voorgaande overwegingen wor- den getrokken? Ik beperk me hier tot drie punten.

1. Allereerst wil ik benadrukken dat we sceptisch moeten zijn in al die gevallen waarin burgerschapsoepvoeding en -onderwijs wor- den aangedragen als de oplossing voor een crisis in de democra- tie. Een effectieve aanpak van een dergelijke crisis vraagt naar mijn mening niet om meer opvoeding of meer onderwijs maar allereerst om meer democratie. Het verbeteren en versterken van de burgerschapssituatie van jongeren, zowel in democratisch als in materieel opzicht, dient hierbij hoge prioriteit te hebben.

2. Mijn tweede conclusie richt zich op de implicaties voor onder- zoek. Als de burgerschapssituatie van jongeren inderdaad van cruciale invloed is op hun burgerschapsvorming, dan is het van groot belang om een zo goed mogelijk begrip te krijgen van die situatie en van de wijze waarop die situatie van invloed is op het democratisch leren van jongeren. In Exeter zijn we sinds twee jaar bezig met een onderzoeksproject dat bedoeld is om de rela- tie tussen burgerschapssituatie en democratisch leren beter te

begrijpen (zie Biesta, Lawy & Kelly 2005). Ons onderzoek heeft tot op heden twee belangrijke conclusies opgeleverd.

Allereerst heeft het duidelijk gemaakt dat de leefwereld van jongeren bestaat uit een reeks van kwalitatief verschillende praktijken en activiteiten (zoals het gezin, de school, vrije tijd, werk, en omgang met media), en dat deze praktijken en activiteiten sterk verschillende mogelijkheden tot democratisch handelen en democratisch leren bieden. Het democratisch leren van jongeren is, anders gezegd, niet eendimensionaal, maar bestaat uit een complexe set van positieve en negatieve ervaringen met democratie. In ons onderzoek maken we gebruik van een brede, sociale definitie van democratie. Democratie heeft voor ons niet uitsluitend, en zelfs niet primair betrekking op de relatie tussen jongeren en de overheid, maar heeft te maken met alledaagse ervaringen van participatie en inclusie en met de vraag hoe samen te leven in een wereld van verschillen (verschillen in interesse, verschillen in belang, individuele verschillen, verschillen in positie, et cetera).

De tweede belangrijke conclusie van ons onderzoek is dat de school in bijna alle gevallen het laagste scoort als een context waarin democratische ervaringen kunnen worden opgedaan. Dit zegt vermoedelijk zowel iets over de school als institutie – ook omdat jongeren vaak wel positieve verhalen hebben over relaties met individuele leerkrachten – als over het karakter van het (staats)onderwijs in Engeland (arbitraire regels over het school-uniform zijn bijvoorbeeld een terugkerend onderwerp van gesprek). Vrijtijdsactiviteiten scoren relatief hoog als contexten waarin democratie kan worden ervaren. Het beeld voor gezin en werksituatie is wisselend en lijkt vooral af te hangen van de kwaliteit van persoonlijke relaties met ouders, andere gezinsleden en, in het geval van werk, met collega's en werkgevers.

Op basis van ons onderzoek hebben we een typologie van contexten ontwikkeld die ons helpt om beter te begrijpen waarom verschillende contexten verschillende mogelijkheden tot democratisch handelen en democratisch leren bieden. We maken een onderscheid tussen onvermijdelijke of onontkoombare contexten zoals het gezin, verplichte contexten zoals de school, vrijwillige contexten zoals de vrijetijdsbesteding, en ambigue contexten zoals werk en media. Voor veel jongeren die nog op school zitten

begint werk als een vrijwillige activiteit. De economische zelfstandigheid die er het gevolg van is leidt echter maar al te vaak tot een situatie waarin werk min of meer verplichtend wordt om een bepaalde levensstijl in stand te houden. Ofschoon de omgang met media enerzijds als vrijwillig kan worden gekarakteriseerd, zijn moderne media zo alomtegenwoordig in de leefwereld van jongeren, dat de invloed ervan beter als onontkoombaar kan worden gekenschetst. Wat ons in het onderzoek vooral interesseert is hoe jongeren omgaan met de conflicterende boodschappen en ervaringen die ze in de verschillende contexten opdoen. Een van de vragen die daarbij centraal staat is de mate waarin democratisch leren meer persoonsgebonden of meer contextgebonden is. Deze vraag is vooral van belang om te kunnen achterhalen of negatieve ervaringen met democratie in de ene context gecompenseerd kunnen worden door meer positieve ervaringen in een andere context. Dit brengt me bij mijn derde en laatste conclusie.

3. Betekent mijn kritiek op de idee van burgerschapsonderwijs en mijn pleidooi om de aandacht te richten op het al dan niet democratisch leren dat zich in de feitelijke leefwereld van jongeren afspeelt, dat er geen rol meer is weggelegd voor onderwijs en opvoeding? Dat is niet de conclusie die ik hier wil trekken. Wat ik betoog is dat we de gebruikelijke manier van denken over de relatie tussen opvoeding, onderwijs en democratie op zijn kop moeten zetten. We moeten niet denken dat democratie wordt geleerd in het gezin en de school en dat wanneer de 'juiste' opvoeding en het 'juiste' onderwijs de 'goede burger' hebben geproduceerd, de jongere klaar is om de democratie binnen te stappen en er vervolgens niets meer geleerd hoeft te worden en ook niets meer geleerd wordt.

Ik heb eerst en vooral betoogd dat democratie overal wordt geleerd. Dit betekent dat we de aandacht in alle gevallen eerst moeten richten op het democratisch gehalte van de praktijken en situaties waarin jongeren opgroeien. Het leren dient mijns inziens de al dan niet democratische ervaring te volgen, en er niet aan vooraf te gaan. Dit betekent dat er een heel belangrijke taak voor de school is weggelegd, namelijk het stimuleren en ondersteunen van reflectie op de fragiele condities waaronder democratie –

soms – mogelijk is (zie Biesta te verschijnen). Wat we niet van het onderwijs kunnen vragen, is om die condities in alle uithoeken van de samenleving te creëren – dat is een verantwoordelijkheid voor de democratische samenleving zelf. Het enige dat we wat dit betreft van de school kunnen verwachten, is aandacht voor de democratische kwaliteit van de school als leef- en leeromgeving, dat wil zeggen: aandacht voor de burgerschapssituatie van jongeren in de schoolcontext. Of de school als institutie ruimte kan bieden voor echte democratische ervaring is voor mij vooralsnog een empirische vraag, en uiteraard een punt voor nadere discussie. Wat de school mijns inziens niet moet doen, is het creëren van een pseudo-democratie waarin jongeren wel worden opgepadeld met verantwoordelijkheid maar niet met de mogelijkheid om situaties echt te beïnvloeden of veranderen.

Ik heb in het voorgaande niet alleen benadrukt dat democratie overal wordt geleerd. Ik heb ook aangegeven dat democratie voortdurend wordt geleerd; of, meer precies: dat democratie voortdurend wordt aangeleerd en voortdurend wordt afgeleerd. Dit is een andere reden waarom de pedagogische aandacht voor de democratie niet kan stoppen bij het creëren van de democratische burger en waarom het zo belangrijk is om te investeren in de verbetering van de burgerschapssituatie van jongeren. Maar deze manier van denken heeft ook repercussies voor het democratisch leren van volwassenen. Hier geldt in principe dezelfde logica: het heeft geen zin om volwassenen de democratische les te lezen als hun alledaagse leefsituatie geen mogelijkheden tot democratisch handelen en het opdoen van democratische ervaringen biedt. In die zin geldt ook voor de maatschappij als geheel, dat een crisis in de democratie alleen aangepakt kan worden met meer democratie, niet met meer opvoeding. Tegen de achtergrond van wat ik heb gezegd over de taak van de school in het democratisch leren van jongeren, roept dit wel onmiddellijk de vraag op, of er vergelijkbare plaatsen zijn waar volwassenen de tijd en ruimte hebben voor systematische reflectie op de fragiele condities waaronder democratie mogelijk is. Het terrein van volwasseneneducatie en volwasseneneducatie was van oudsher zo'n democratische leerplaats. Ik heb geen gegevens over de recente ontwikkelingen in

Nederland, maar weet dat in Engeland de volwasseneneducatie meer en meer wordt gezien als een motor voor de economie en nauwelijks nog wordt gezien als een motor voor de democratie. Wanneer we levenslang leren uitsluitend in economische termen denken en niet zien dat een democratische samenleving alleen kan bestaan als een *lerende samenleving (learning society)*, moeten we het ergste vrezen voor de toekomst van de democratie.

Samengevat: ik heb betoogd dat opvoeding en onderwijs de democratie niet kunnen maken en ook niet kunnen redden. Het enige wat opvoeding en onderwijs mijns inziens kunnen doen, is steun bieden in die situaties waarin democratie zelf een reële mogelijkheid is.

Literatuur

- Biesta, G.J.J. (1997). Onmogelijke opvoeding. Kanttekeningen bij de pedagogische overdrachtsmetafoor. *Comenius* 17(4), 312-324.
- Biesta, G.J.J. (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem? *Utbildning och Demokrati* 12(1), 59-80.
- Biesta, G.J.J. (te verschijnen). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record*.
- Biesta, G.J.J. & Lawy, R.S. (te verschijnen). From teaching citizenship to learning democracy. Overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*.
- Biesta, G.J.J., Lawy, R.S. & Kelly, N. (2005). Young people learning democracy. A UK perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, 11-15 April 2005.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Donald, J. (1992). *Sentimental education*. London/New York: Verso.
- Furnham, A. & Gunther, B. (1987). Young people's political knowledge. *Educational Studies*, 13(1), 91-104.
- Hall, T., Williamson, H. & Coffey, A. (2000). Young people, citizenship and the Third Way: a role for the youth service? *Journal of Youth Studies* 3(4), 461-472.