

# Burgerschapsvorming in het Nederlands onderwijs

Wiel Veugelers, Universiteit voor Humanistiek  
31 maart 2015

*Onderwijs bereidt jongeren voor op het functioneren in de maatschappij. Dat heet tegenwoordig burgerschapsvorming. Voor het onderwijs is dit geen nieuwe taak. Onderwijs heeft altijd een bijdrage geleverd aan de maatschappelijke voorbereiding van jongeren. Onderwijs is altijd opvoeding: de leerling leert hoe hij zich dient te gedragen in de maatschappij. Of positiever geformuleerd, hoe hij kan deelnemen aan de maatschappij, of nog mooier, hoe hij een bijdrage kan leveren aan de maatschappij. In de onderwijssociologie en ook in het onderwijsbeleid worden drie functies van het onderwijs onderscheiden: persoonlijke ontplooiing, voorbereiding op arbeid en voorbereiding op de maatschappij. Deze functies zijn analytisch te onderscheiden, maar in de praktijk is er vaak sprake van overlap.*

## **Burgerschapsvorming en onderwijs**

### *Verbreiding en verdieping van het begrip burgerschap*

Met de begrippen 'burger' en 'burgerlijk' is iets merkwaardigs aan de hand. Nog niet zo lang geleden stonden ze voor alles waar je niet bij wilde horen. Nu wordt de moderne identiteit van mensen juist uitgedrukt in burgerschap.

Het begrip burger heeft zich de laatste decennia zowel verbreed als verdiept. De verbreding zit in het overstijgen van de landsgrenzen. Burgerschap is niet meer alleen verbonden met de nationale staat, maar ook met regionale of supranationale verbanden: Europees burgerschap, wereldburgerschap.

De verdieping van het begrip burger houdt in dat er naast politiek burgerschap nu ook sprake is van sociaal en cultureel burgerschap. Hoe gaan we met elkaar om en wat hebben we gemeenschappelijk? Deze omgangsvormen en ons cultureel kapitaal behoren nu bij het burgerschap, bij het in de samenleving staan.

Met name deze verdieping van het begrip impliceert dat burgerschap steeds dieper ingrijpt in het persoonlijke leven van mensen. Ontwikkeling van burgerschap en van persoonlijke identiteit raken op die manier meer en meer met elkaar verweven. Het is opvallend dat de overheid zo sterk aanstuurt op burgerschapsvorming, in een tijd waarin marktwerking en eigen verantwoordelijkheid de boventoon voeren. In het denken van de overheid over burgerschap lijkt de geest van de maakbare samenleving nog volop aanwezig. De idee is dat de burger kan worden gevormd.

### *Overheidsbeleid en ruimte voor scholen*

De overheid bevordert burgerschapsvorming. Voor de duidelijkheid, de overheid is in onze democratie niets anders dan de uitdrukking van wat de samenleving wil. De overheid in democratische landen is voorzichtig in het nastreven van een bepaald type burgerschap. Zeker in het onderwijs, en met name in Nederland, is de overheid terughoudend in het gedetailleerd voorschrijven van de inhoud van burgerschapsvorming. Door de verzuiling van het Nederlands onderwijs hebben scholen op terreinen die de identiteit van de school raken, relatief veel ruimte om een eigen invulling te geven aan burgerschapsvorming.

De Nederlandse overheid benoemt wel centrale begrippen als actieve participatie en sociale integratie, stimuleert activiteiten als de maatschappelijke stage en vraagt aandacht voor de Nederlandse traditie in de canon van het geschiedenisonderwijs en voor de culturele en levensbeschouwelijke diversiteit in Nederland. Maar de overheid legt niet alles gedetailleerd vast, zij geeft scholen enige ruimte, en daagt ze uit vanuit hun eigen pedagogische visie burgerschapsvorming aan te bieden (zie ook Peschar, Hooghoff, Dijkstra & Ten Dam, 2010).

### *Verschillende pedagogische doelen*

Scholen kunnen verschillende pedagogische doelen hebben. In onderzoek hebben wij leraren, leerlingen en ouders gevraagd welke pedagogische doelen ze belangrijk vinden. Er blijken drie clusters van pedagogische doelen te zijn: discipline, autonomie en sociale betrokkenheid (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008a; 2008b).

- Discipline heeft bijvoorbeeld te maken met luisteren en je goed gedragen. Het zijn doelen die vooral benadrukt worden in wat wordt genoemd 'character education' (Lickona, 1991): het bevorderen van goed gedrag, waarbij goed staat voor aangepast. Maar ook in socialisatie-onderzoek zoals van de socioloog Durkheim (1923) komt disciplineren als taak van het onderwijs naar voren. Het onderwijs leert je hoe je je dient te gedragen.
- Autonomie gaat over pedagogische doelen als voor jezelf opkomen en een eigen mening formuleren. Het zijn doelen die centraal staan in de morele ontwikkeling van Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), maar ook in de sociologie van Giddens (1989) met de nadruk op 'agency'. Autonomie kan worden gezien als het loskomen uit de aanpassing, als het beleven van vrijheid en daar invulling aan geven. In de westerse wereld en in de moderniteit wordt de autonomie-ontwikkeling van mensen zeer belangrijk geacht.
- Het derde cluster, sociale betrokkenheid, drukt een breed spectrum van sociale doelen uit: sociaal-psychologische empathie, het meer instrumentele samenleven, politieke en veranderingsgezinde solidariteit en het bestrijden van ongelijkheid. Onder het sociale spectrum vallen bijvoorbeeld de rechtvaardigheidsbenadering van Rawls en Kohlberg, het begrip 'care' (zorg) van Noddings (2002) en 'empowerment' van de Braziliaanse pedagoog Freire (1985). De sociale betrokkenheid kan sterk verschillen in politieke oriëntatie.

De drie clusters 'disciplineren', 'autonomie' en 'sociale betrokkenheid' vinden we terug in zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek, en zowel bij leraren, leerlingen als ouders.

## Typen burgerschap

Verder analyserend komen we tot drie typen burgerschap, die verschillende oriëntaties uitdrukken. Het eerste type is aanpassingsgericht burgerschap. Dit type scoort hoog op discipline en sociale betrokkenheid. Sociaal betrokken niet in politieke zin, maar in betrokkenheid bij elkaar. Op autonomie scoort het aanpassingsgericht type niet zo hoog. Het tweede type, individualiserend burgerschap, scoort hoog op autonomie, ook redelijk hoog op discipline, maar relatief laag op sociale betrokkenheid. Dit type is sterk op de eigen persoonlijke ontwikkeling en vrijheid gericht. Het derde type, kritisch-democratisch burgerschap, scoort hoog op sociale betrokkenheid, maar ook op autonomie. Op discipline scoort dit cluster laag. Wij noemen dit type 'kritisch-democratisch' vanwege zijn gerichtheid op het sociale en op de samenleving, maar wel vanuit een kritische betrokkenheid die ruimte laat voor autonomie.

In een onderzoek onder Nederlandse leraren in het voortgezet onderwijs, met een representatieve steekproef, konden we concluderen dat 53% van de leraren een kritisch-democratisch burgerschap nastreeft, 29% een individualiserend en 18% een aanpassingsgericht type. In het algemeen vormend onderwijs zien we wat meer steun voor het individualiserende type en in het beroepsvoorbereidende onderwijs voor het aanpassingsgerichte type.

### *Typen burgerschap en burgerschapsvorming*

Deze drie typen burgerschap corresponderen elk met een eigen invulling van burgerschapsvorming:

- **Aanpassing:** veel overdracht van waarden en aandacht voor normen.
- **Individualiserend:** veel aandacht voor ontwikkeling zelfstandigheid en voor kritisch leren denken.
- **Kritisch-democratisch:** aandacht voor leren samenleven en diversiteit, en aandacht voor actieve kritische participatie in dialoog.

Uiteraard zijn zowel de typen burgerschap als de corresponderende invullingen van burgerschapsvorming ideaaltypische constructies en zien we in de praktijk vele mengvormen. Maar deze typen laten goed zien dat burgerschap geen kwestie is van slecht of goed burgerschap, maar van welke invulling eraan wordt gegeven. Het laat ook zien dat scholen keuzes kunnen maken in hun praktijk van burgerschapsvorming.

### *Doelen, praktijken en ervaringen van burgerschapsvorming*

Tot nu toe spraken we over de doelen die leraren willen nastreven. Lukt dat in de praktijk? Minder dan ze zouden willen, vinden ze zelf. Dat geldt met name voor de doelen 'disciplineren', 'autonomie' en 'sociale betrokkenheid'. Opvallend is dat leraren, maar ook ouders, aangeven dat de disciplineren in het onderwijs nog relatief veel aandacht krijgt en ook redelijk goed van de grond komt. Veel lastiger te realiseren is een goede autonomie-ontwikkeling, waarbij een leerling echt verantwoordelijkheid neemt voor het eigen handelen en alternatieven op een weloverwogen manier afweegt. De sociale oriëntatie, en vooral de attitude daarin, krijgt in de praktijk veel minder aandacht en is ook moeilijker te realiseren.

Je zou kunnen stellen dat in het traditionele onderwijs het disciplinaire veel aandacht krijgt. In modernere varianten van onderwijs en bij meer kindgerichte pedagogische visies staat het individu meer centraal. Deze individuele ontwikkeling wordt ook nog

eens op een specifieke wijze versterkt door de competitie en selectie in het onderwijs. Het sociale lijkt minder verweven te zijn in het onderwijs.

### **Gewenste burgerschapsvorming: een sterkere sociale oriëntatie**

Een democratische samenleving vraagt om aanpassing, autonomie-ontwikkeling en sociale betrokkenheid, en dat in een goede balans (Veugelers, 2007). In het internationale politieke discours over burgerschapsvorming zien we vooral veel aandacht voor aanpassing, in de zin van goed en actief sociaal gedrag. Maar soms ook voor de meer positieve kant van sociaal gedrag, het gericht zijn op anderen, de samenleving, de publieke zaak, de democratie. In het internationale (westerse) wetenschappelijke discours krijgt juist deze sociale betrokkenheid veel aandacht (zie bijv. Parker, 2004; Westheimer & Kahne 2004). Opvallend is de positie van autonomie-ontwikkeling. In het westerse denken is deze blijkbaar zo sterk verweven, dat zij geen speciale aandacht krijgt bij pleidooien voor burgerschapsvorming. Autonomie krijgt wel aandacht wanneer gepleit wordt voor sterke persoonlijkheden die zich weerbaar kunnen opstellen tegen dogmatische bewegingen (Arendt, 2003; Nussbaum, 1997). Ook wordt er gepleit voor een goede samenhang tussen autonomie en sociale betrokkenheid (Aloni, 2002; Veugelers, 2011). In Aziatische publicaties over burgerschapsvorming (Kennedy, Lee & Grossman, 2010) wordt juist gevraagd om binnen de traditionele sociale oriëntatie meer aandacht te geven aan autonomie-ontwikkeling.

We constateerden dat met name de sociale oriëntatie, het ontwikkelen van sociale betrokkenheid, meer aandacht zou mogen krijgen in het onderwijs. In het Nederlandse burgerschapsbeleid zien we naast veel aandacht voor aanpassing, goed gedrag en meedoen in de samenleving, ook aandacht voor sociale betrokkenheid.

En wel op vier gebieden:

- de maatschappelijke stage
- het verbinden van verschillende sociale en culturele groepen
- de school als oefenplaats voor burgerschap
- het bevorderen van democratie.

#### *De maatschappelijke stage*

In de Nederlandse samenleving, met haar relatief sterke 'civil society', is vrijwilligerswerk erg belangrijk. De overheid wil leerlingen kennis laten maken met vrijwilligerswerk en tracht een positieve houding ten aanzien van vrijwilligerswerk te ontwikkelen. Zij introduceerde daartoe de maatschappelijke stage, waarin leerlingen uit het voortgezet onderwijs meewerken in de samenleving. In dat kader zijn vele mooie initiatieven ontwikkeld, zoals bijdragen aan de ontwikkeling van de buurt en goede doelenacties en het helpen van ouderen bij het gebruik van hun mobiele telefoon en computer. In deze 'omgekeerde pedagogiek' onderwijzen jongeren ouderen.

Aanvankelijk moesten alle leerlingen tijdens hun voortgezet onderwijs 60 uur aan maatschappelijke stage besteden. Dit werd teruggebracht tot 30 uur en inmiddels is de verplichting van de stage in het voortgezet onderwijs vervallen. De scholen kregen extra fondsen voor de organisatie ervan, deze gelden zijn nu wegbezuinigd. Toch gaan veel scholen ermee door. Ze hebben goede ervaringen met de maatschappelijke stages en hechten aan het leveren van een bijdrage leveren aan de 'civil society'.

Westheimer en Kahne (2004) deden onderzoek naar de Amerikaanse variant van de maatschappelijke stage, 'service-learning'. Zij constateerden dat de meeste projecten vooral gericht waren op louter meewerken. Sommige projecten probeerden leerlingen ook bij te brengen hoe ze dergelijke vrijwilligersactiviteiten kunnen organiseren. Slechts een enkel project was gericht op de maatschappelijke problemen, de politieke duiding van die problemen en het zoeken naar alternatieven. Westheimer en Kahne pleiten voor deze derde, meer op 'social justice' georiënteerde vorm van maatschappelijke stages. In Nederland laat onderzoek naar maatschappelijke stages een vergelijkbaar beeld zien (Veugelers & Schuitema, 2012).

#### *Het verbinden van verschillende sociale en culturele groepen*

De Nederlandse samenleving is niet al te groot en lijkt van buitenaf gezien vrij homogeen. Maar er zijn grote levensbeschouwelijke, sociale en culturele verschillen. Het Sociaal en Cultureel Planbureau wijst regelmatig op het naast elkaar leven van verschillende groepen en waarschuwt voor een tweedeling, of nog grotere versplintering van de samenleving. Het leren je te verbinden met andere sociale en culturele groepen is dan ook een belangrijk onderdeel van burgerschapsvorming. Het sluit aan bij het werk van de Amerikaanse socioloog Putnam (2000). Putnam stelt dat iedere persoon een vorm van binding ('bonding') nodig heeft, het gevoel bij een groep te horen. Dit is een normaal psychologisch mechanisme van verbondenheid met je naasten en je vrienden. Een samenleving heeft echter ook 'bridging' nodig: dat mensen zich verbinden met andere groepen. Dat ze andere groepen kennen, ermee kunnen samenwerken en weten te waarderen. Dit verbinden is cruciaal voor een moderne democratische samenleving, het kan bijdragen aan sociale cohesie en aan het verminderen van uitsluiting en radicalisering.

In het beleid voor burgerschapsvorming neemt dit verbinden een belangrijke plaats in. De overheid heeft scholen met een sociaal of cultureel eenzijdige leerlingenpopulatie opgeroepen activiteiten te organiseren met andere scholen en andere groepen. De intentie is mooi, maar veel scholen wijzen erop dat de overheid deze sociale en culturele segregatie mede heeft vormgegeven. Denk aan de vrijheid van schoolkeuze, het bestaan van bijzonder onderwijs de sterke scheiding van schooltypen in het voortgezet onderwijs. Als verbinding zo belangrijk voor burgerschapsvorming is, dan zou de overheid het bevorderen van openbaar onderwijs en - in voortgezet onderwijs - brede scholengemeenschappen met meerdere schooltypen juist krachtig moeten stimuleren. De waardering blijft er natuurlijk voor scholen die proberen hun leerlingen kennis te laten maken met andere groepen leerlingen. Wij deden zelf onderzoek naar een samenwerking tussen een Amsterdamse school met veel immigranten en een school op het platteland. Leerlingen waren vooral verrast door de vele overeenkomsten die ze hadden (Schuitema & Veugelers, 2011). Leeman (2006) wijst er terecht op dat verschillen niet moeten worden overdreven en dat men op zoek moet naar wat Parker (2004) noemt 'communalities in difference'. Zoeken naar overeenkomsten en verbindingen is wat anders dan integratie. Integratie is een statisch begrip. Zelfs wanneer een cultuur dominant blijft, is samenleven een dynamisch proces waarin identiteiten voortdurend veranderen.

#### *De school als oefenplaats voor burgerschap*

In navolging van John Dewey (1923) wordt vaak gesteld, bijvoorbeeld door De Winter, dat de school kan functioneren als oefenplaats voor burgerschapsvorming. De

traditionele school is een oefenplaats voor aangepast burgerschap. De school kan als een levendige gemeenschap leerlingen ondersteunen in hun actieve en betrokken participatie. Deze gedachte om leerlingen via de schoolorganisatie en de schoolcultuur op te voeden tot kritische en democratische burgers, komen we tegen in verschillende tradities. Bijvoorbeeld bij de 'just community schools' van Kohlberg (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), de 'democratic schools' van Apple en Beane (1995), maar ook bij Freinetscholen en bij Kees Boeke in zijn Kindergemeenschap.

Veelal betreft de actieve participatie van leerlingen vooral de organisatie van de school en de schoolcultuur, maar actieve participatie is ook mogelijk in het curriculum. Leerlingen kunnen meedenken en -beslissen over wat en hoe wordt geleerd (Bron & Veugelers, 2014). Leerlingen kunnen ook allerlei taken vervullen in school, zoals helpen in de kantine of de reprovruimte of als mentor jonge leerlingen begeleiden. Het veranderen van een passieve naar een actieve participatie van leerlingen vergt wel tijd. Leerlingen moeten gaan inzien dat ze in hun onderwijs niet alleen maar consumeren, maar samen een wereld creëren.

In het denken over schoolcultuur en schoolorganisatie wordt vaak geredeneerd vanuit homogenisering: één beleid, gezamenlijke afspraken, een duidelijk profiel, etc. Een schoolorganisatie is echter een levendige gemeenschap, met verschillende visies, gedragingen en identiteiten. Natuurlijk moet er iets verbindend zijn, maar als we leerlingen willen leren om te gaan met verschillen en deze verschillen positief te waarderen, dan moeten we deze verschillen niet camoufleren. Sterker nog, we moeten in school juist verschillen organiseren om leerlingen te leren omgaan met verschillen. In interviews geven leerlingen vaak aan dat zij het leuk en zelfs leerzaam vinden als leraren verschillen.

### *Het bevorderen van democratie*

Wetenschappers pleiten al lang voor het centraal stellen van het begrip democratie bij burgerschapsvorming. Ook SLO zet in haar handreiking burgerschap democratie neer als centraal concept van burgerschapsvorming, naast participatie en identiteit (Bron, Veugelers & Van Vliet, 2009). Recent pleitte ook de Onderwijsraad voor meer aandacht voor democratie bij burgerschapsvorming. Democratie kan verschillend worden ingevuld, bijvoorbeeld van 'thin' tot 'strong' (Barber, 2003; De Groot, 2013), of op formele participatie of als instrument voor grotere gelijkheid en sociale rechtvaardigheid (Freire, 1985; Westheimer & Kahne, 2004). Democratie wordt vaak, ook wederom in navolging van Dewey (1923), gezien als 'way of life', als levensstijl. Dit wil zeggen dat je erop gericht bent om er samen, op een geweldloze wijze, uit te komen. Dat er ruimte is voor vrije meningsuiting en zorg om minderheden. Dit zijn elementen van democratie die zowel in het politieke als in het sociaal-culturele domein van burgerschap relevant zijn.

Kennis van politieke structuren, politieke partijen en standpunten over politieke kwesties zijn belangrijke inhouden van burgerschapsvorming. Democratische vaardigheden als stemmen en je mening geven zijn relevant. Democratie omvat ook het streven naar overeenstemming: politiek bedrijven is geven en nemen. Maar ook het onderkennen van verschillen waar men als samenleving verder mee moet leven. Mouffe (2005) pleit voor een dergelijk 'agonistic pluralism'

Als belangrijk element van democratische vaardigheden wordt debatteren gezien.

Lagerhuis spelen is zeer populair in het Nederlands onderwijs. Het wordt gezien als een belangrijk middel bij burgerschapsvorming. Toch kunnen er vraagtekens worden gezet bij debatteren. Het versterkt het competitie-element en het verder uitdragen van je eigen

mening (Nollet, 2013). Bij het didactiseren van debatteren mag reflectie niet ontbreken. Debatteren is, in tegenstelling tot een dialoog, niet gericht op het samen zoeken, op basis van argumenten, naar een beter antwoord. Burgerschapsvorming heeft juist reflectieve, dialogische en democratische leerprocessen nodig (Veugelaers, 2011).

## **Voorbij projecten en het cognitieve**

Tot slot willen wij nog twee onderwerpen belichten. Ten eerste: met alle nadruk die we tot nu toe hebben gelegd op speciale activiteiten lijken we de schoolvakken uit het oog te verliezen. Ten tweede, leren wordt vaak vooral als cognitief proces gezien, maar bij vorming zijn attitudes wezenlijk.

### *De rol van schoolvakken, waarden en verschillende perspectieven*

Bij morele ontwikkeling en bij burgerschapsvorming is het belangrijk dat jongeren leren een onderwerp vanuit verschillende perspectieven te onderzoeken, onderliggende waarden te benoemen en een eigen mening te formuleren en onderbouwen. Dergelijke cognitieve vaardigheden kunnen worden ontwikkeld in bovengenoemde projecten, maar ook in de normale lessen, in de schoolvakken. Wij denken dan niet alleen aan maatschappijleer, geschiedenis en levensbeschouwing, maar ook aan aardrijkskunde, economie, taalonderwijs (met name cultuur), exacte vakken als biologie en natuurkunde, beeldende vakken en lichamelijke opvoeding. Bij lichamelijke opvoeding (gymnastiek) kunnen kwaliteiten als opkomen voor jezelf, op elkaar gericht zijn en je aanpassen aan regels en normen uitstekend worden geoefend. De vormende werking van de schoolvakken en de bijdrage aan burgerschapsvorming wordt nog onvoldoende geproblematiseerd en onderzocht. Scholen, leerplaninstituten en vakdidactici zouden hier nog veel meer voorbeeldmateriaal voor kunnen ontwikkelen.

### *Attitudevorming en psychologische effecten*

Bij burgerschapsvorming is kennis belangrijk en zijn vaardigheden essentieel. Maar *attitudes* zijn het meest relevant. Zij bepalen voor een groot deel de meningen en het gedrag van burgers. Het ontwikkelen en beïnvloeden van attitudes is niet eenvoudig, en verloopt zeker niet lineair. Het is bovendien een heel persoonlijk proces van betekenisverlening.

Attitudes mogen in het onderwijs dan het meest relevant zijn, zeker bij burgerschapsvorming, ze worden opvallend genoeg het minst getoetst. Het beoordelen van waarden, attitudes en gedrag vindt formeel niet plaats in het onderwijs. Wel wordt 'niet-schools' gedrag van leerlingen veroordeeld en heeft dit vaak grote consequenties voor deelname aan het onderwijs. Toch is deze paradox complexer. Terughoudendheid in het beoordelen van waarden en attitudes is een groot goed vanuit een open, binnen democratische grenzen plaatsvindende dialoog tussen mensen. Met brede kennis en vanuit meerdere perspectieven, en met hoog ontwikkelde burgerschapscompetenties kunnen leerlingen eigen attitudes ontwikkelen.

De school kan daarbij bepaalde oriëntaties nastreven, maar dient vanuit een democratisch oogpunt ruimte te laten voor een eigen persoonlijke articulatie van waarden en attitudes.

Sterk verbonden met attitudes zijn enkele andere psychologische fenomenen. In onderzoek naar burgerschapsvorming wordt een onderscheid gemaakt tussen interne

en externe 'efficacy' (Haste, 2004; De Groot, 2013). Interne efficacy bij burgerschap is het oordeel dat de persoon heeft over het vermogen om zelf te participeren en invloed uit te oefenen. Externe efficacy wil zeggen hoe de persoon denkt over de mogelijkheden die de samenleving biedt om te kunnen participeren en invloed uit te oefenen. Vergelijkbare psychologische mechanismen spelen een rol bij het waarderen van anderen en het willen verbinden. Sterke emoties kunnen daarbij in het geding zijn. Ervaringen en vooral de duiding ervan spelen hierin een grote rol. Burgerschapsvorming is meer dan kennisoverdracht en het ontwikkelen van vaardigheden. Juist het vormende element is betekenisvol voor de persoon en de samenleving. Hier ligt een belangrijke taak voor het onderwijs. Het feit dat de overheid het onderwijs steeds weer een grote rol toewijst bij vorming onderstreept het maatschappelijke belang van onderwijs, ook bij vorming van toekomstige burgers.

## Literatuur

- Aloni, N. (2002). *Enhancing humanity*. Dordrecht: Kluwer.
- Arendt, H. (2003). *Verantwoordelijkheid en oordeel*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Apple, M.A., & Beane, J.A. (Eds.) (1995). *Democratic schools*. Alexandria: ASCD.
- Barber, B. (2003). *Strong democracy*. Berkeley: University of California Press.
- Bron, J. & Veugelers, W. (2014). Kunnen leerlingen in het VO een rol spelen in het bepalen van hun leerplan? *Pedagogiek*, 34, 1, 25-41.
- Bron, J., Veugelers, W., & Vliet, E. van (2009). *Leerplanverkenning actief burgerschap*. Enschede: SLO.
- Dewey, J. (1923). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Durkheim, E. (1923/1971). *Moral education*. New York: Free Press.
- Freire, P. (1985). *The politics of education. Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.
- Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity.
- Groot, de I. (2013). *Adolescents' democratic engagement*. Universiteit voor Humanistiek: Academisch proefschrift.
- Haste, H. (2004). Constructing the citizen. *Political Psychology*, 25(3), 413-440.
- Kennedy, K., Lee, W.O., & Grossman, D. L. (Eds.). (2010). *Citizenship pedagogies in Asia and the Pacific*. Dordrecht: Springer.
- Leeman, Y. (2006). Teaching in ethnic diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 341-356.
- Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008a). Teachers' views on citizenship in secondary education in the Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de (2008b). Moral education and citizenship education at preuniversity schools. In F.K. Oser & W. Veugelers (Eds.). *Getting involved. Global citizenship development and sources of moral values (57-74)*. Rotterdam/Taipeh: SensePublishers.
- Lickona, T. (1991). *Educating for Character*. New York: Bantam books.
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people*. New York: Teachers College Press.
- Nollet, F. (2013). *Strijd door debat*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Nussbaum, M.C. (1997). *Cultivating humanity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Parker, W. (2004). *Teaching democracy*. New York: Teachers College Press.



Power, F.C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*.

Peschar, J., Hooghoff, H., Dijkstra, A.B., & Dam, G. ten, (red.) (2010). *Scholen voor burgerschap*. Antwerpen: Garant.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone*. New York: Simon and Schuster.

Schuitema, J., & Veugelers, W. (2011). Multicultural contacts in Education. *Educational Studies*, 37(1), 101-114.

Veugelers, W. (2007). Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare*, 37(1), 105-119.

Veugelers, W. (2011). *Education and humanism* (Ed.). Rotterdam/Taipeh: SensePublishers.

Veugelers, W. & Schuitema, J. (2012). *Actieve participatie van leerlingen in les, school en samenleving*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of education of democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wiel Veugelers is hoogleraar educatie aan de Universiteit voor Humanistiek, bijzonder hoogleraar vanuit het Centrum voor Humanistische Vorming en universitair docent aan de Universiteit van Amsterdam.