

Burgers in de maak? Burgerschapsvorming op school anders bekeken.

M. Joris

Samenvatting

Deze bijdrage vertrekt van twee verschillende benaderingen die de historiek van beleid rond burgerschapsvorming (BV) in het onderwijs in Europa schetsen. Deze benaderingen stellen de veranderlijkheid en daaruit volgende inzetbaarheid van BV op school, of net het trage en stugge karakter van schoolse burgerschapseducatie als antwoord op maatschappelijke kwesties voorop. In het artikel plaatsen we zulke 'externe' benaderingen van BV vanuit maatschappelijke verwachtingen naast een derde, *schoolpedagogisch* perspectief dat de relatie tussen school, burgerschap en democratie van de school uit bekijkt en beschrijft. Vanuit dit 'binnen' perspectief poneren we het idee dat vorming voor democratisch burgerschap op school beter vorm kan krijgen op niveau van beleid, onderzoek, curriculum en klaspraktijk, wanneer alle elementen van democratie, burgerschap, vorming én de school zelf serieus genomen worden.

Kernwoorden: burgerschapsvorming; pedagogisering, grammatica van de verschooling, reconceptualisering, pedagogisch perspectief

1 Inleiding: burgerschap, vorming en onderwijs

Burgerschap is doorheen de (Westerse) geschiedenis steeds gezien als iets waar men niet simpelweg mee geboren wordt, maar vooral aspecten bevat die men moet verwerven of aanleren (Heater, 2002). Burgerschap is meer dan een (wettelijke) status, het gaat ook altijd om bepaalde gedragingen, activiteiten, normen, waarden en identiteiten die een samenleving wil doorgeven. De school, als instituut waar alle kinderen en jongeren een groot deel van hun tijd spenderen, is daarbij sinds haar ontstaan beschouwd als een van de belangrijk-

ste contexten waar jongeren leren burgers te worden, naast het gezin en andere, bredere maatschappelijke contexten (Sampermans, Maurissen, Louw, Hooghe & Claes, 2017).

Doorheen de Europese geschiedenis zijn maatschappelijke en politieke veranderingen steeds gepaard gegaan met verschuivingen in de conceptualisering van burgerschap (zie bijvoorbeeld Marshall, 1950): zo hing de evolutie richting welvaartstaat in de meeste Europese landen (vooral in de 20^{ste} eeuw) samen met een verschuiving in het begrip van burgerschap van een formele, politieke status gekoppeld aan rechten en plichten, naar sociaal engagement en actieve deelname aan niet enkel het politieke, maar ook het economische en maatschappelijke leven. Vandaag wordt burgerschap vooral gezien en gepromoot als een competentie of wenselijke levensstijl (Naval, Print & Veldhuis, 2002). Bovendien brengt de Europese context een extra uitdaging met zich mee: met de oprichting en uitbreiding van de Europese Unie is ook het niveau van de gemeenschap waarmee men zich moet leren identificeren als burger in het spel gekomen. Waar burgerschap voordien vooral gelinkt was aan (stad)staten en nationale concepten van burgerschap, worden deze nu gecombineerd met supranationaal, Europees burgerschap, waarbij deze verschillende niveaus elkaar aanvullen en beïnvloeden (Keating, 2009). Dit soort evoluties lijkt steeds gepaard te gaan met veranderingen in hoe burgerschapseducatie op school en het beleid hierrond vorm en taal krijgen.

In het algemeen kunnen we in het denken en spreken over burgerschap en burgerschapsvorming (BV) in mediaberichten, beleidsteksten en wetenschappelijk onderzoek een zelfde rode draad herkennen: overheden en beleidsmakers doen via burgerschapsvorming een beroep op de school voor het zoeken naar antwoorden op maatschappelijke kwesties en tendensen. "*Onderwijs en Demo-*

cratisch Burgerschap: Leren wat het betekent Europeaan te zijn” (Van Bempt, 2016, 13 april), “*Extremisme bestrijden vanaf de kleuterschool*” (Torfs, 2016, 11 april), *Duurzaam samenleven wordt verplichte leerstof*” (Cools & Vergauwen, 2018, 3 april): het zijn maar enkele voorbeelden die illustreren welke verwachtingen de maatschappij stelt ten aanzien van de school en jongeren in termen van burgerschap en BV.

2 Huidige context en beleid

Zo is er de afgelopen jaren een nieuwe golf van onderwijsprogramma's en beleidsinitiatieven op gang gekomen, die specifiek 'burgerschap' als prioriteit bovenaan de onderwijsagenda heeft geplaatst, niet enkel op nationaal niveau in de lage landen, maar ook op Europees niveau. Burgerschap en BV krijgen in deze huidige context een zeer specifieke invulling. Beide worden vooral gezien als het verwerven van een set van competenties: een bepaalde 'toolkit' aan kennis, vaardigheden en attitudes (Sampermans et al., 2017) die elk individu nodig heeft en moet verwerven om als actieve, autonome en kritische democratische burger te kunnen reageren op democratische situaties (Council of Europe, 2018) en te participeren aan de samenleving. Ze worden dus gezien als (het verwerven van) een competente levensstijl (Naval et al., 2002), die wordt gekenmerkt door een lerende attitude doorheen de levensloop en altijd 'in de maak' is. BV wordt zo (een vorm van) 'levenslang leren'. In dit discours is leren hét toegangsticket voor deelname aan de huidige kennis-samenleving, zowel op economisch, politiek als sociaal vlak (Merry, Chetty & Van Leeuwen, 2019, 23 januari). Burgerschap, als een kwestie die een doorsnede vormt van alle drie deze domeinen, lijkt op deze manier sterker dan ooit gelinkt aan verschillende contexten of vormen van educatie en leren (Keating, 2014). Niet enkel in spreiding over de levensloop, maar ook in de breedte wordt burgerschap gezien als iets dat niet beperkt kan worden tot de schoolcontext. Algemeen gezien wordt burgerschapsvorming voorge-

steld als iets dat men in en door verschillende contexten leert: in het gezin, op school, door media en door participatie in verschillende omgevingen (Sampermans et al., 2017). Burgers en burgerschap zijn dus, zowel doorheen de tijd als door deelname aan verschillende contexten, altijd in de maak.

Toch schuiven beleid en onderzoek vooral jonge mensen naar voor als in nood aan vorming en sturing om hun burgerschap te ontwikkelen (Naval et al., 2002). Dit valt deels te verklaren door het belang dat wordt gehecht aan (het doorgeven van) bepaalde normen en waarden voor burgerschap in een democratische samenleving. De school en de klas krijgen steevast een cruciale rol toegerekend in BV als dé *oefenplaats* voor democratisch burgerschap, waar kinderen en jongeren leren denken en participeren als democratische burgers, idealiter in de diversiteit en openheid van een 'democratisch klimaat' (Sampermans, 2019). Scholen worden verwacht de nodige competenties niet enkel *bij*, maar ook *in de praktijk* te brengen. Daarom hameren beleid en onderzoek eensgezind op het belang van een democratisch schoolbeleid en -klimaat en participatie in besluitvorming, o.a. door het installeren van leerlingen- en klassenraden, ruimte voor discussie en debat in de klas, etc. (Maurissen, Claes & Barber, 2018). Het introduceren van democratische competenties en ervaringen in de school en in het klaslokaal wordt daarbij voorgesteld als hét middel bij uitstek om de toekomst van onze moderne Europese democratieën te garanderen (Print, 2013), zowel op globale, Europese, nationale en regionale of lokale niveaus. Burgerschap en onderwijs lijken dus nog steeds in één adem genoemd te worden: wie burgerschap zegt, zegt vorming, en wie vorming zegt, zegt school.

Doorgaans lijken hier zowel praktische als normatieve argumenten achter te zitten. In de eerste plaats kijken beleidsmakers, zowel op nationaal als Europees niveau, vooral naar het formele onderwijs omdat men nu eenmaal meer middelen zal investeren in de vormen van educatie waarover men het meest invloed kan uitoefenen (Council of Europe, 2010). Toch lijken er ook meer impliciete en funda-

mentele aannames een rol te spelen.

Zo kaart Hodgson (2016) aan hoe er een bepaald nihilisme gepaard lijkt te gaan met termen als ‘burgerschap’, ‘participatie’ en ‘levenslang leren’. Deze termen, wat ze inhouden en waarom ze waardevol zijn, worden al te vaak als evident aangenomen en niet als zaken die voortdurend onderhevig zijn (of zouden moeten zijn) aan kritische, filosofische of politieke bevraging (Hodgson, 2016, p.23), hoewel ze gezien worden als de kern van een democratische samenleving. Dit lijkt de basis te vormen van wat Fischman en Haas (2014) een *historisch onbewezen assumptie* van equivalentie tussen burgerschap en educatie noemen: de assumptie dat meer onderwijs vanzelf en op natuurlijke wijze zal zorgen voor meer en beter burgerschap bij jonge mensen. Om aan te tonen dat deze assumptie inderdaad historisch ‘onbewezen’ en misschien niet zo vanzelfsprekend is, zal deze bijdrage verschillende benaderingen van burgerschapsvorming in het onderwijs naast elkaar plaatsen. In wat volgt, bespreken en illustreren we eerst twee courante benaderingen van BV op school. De eerste presenteert (BV) als een ‘snelle respons’ op maatschappelijke kwesties en focust op de inzetbaarheid en maakbaarheid van burgerschap en BV in het onderwijs. De tweede beklemtoont het trage en stugge karakter van BV en hoe het vooral een conservatief karakter heeft, dat werkt in functie van het beschermen en bestendigen van het maatschappelijke en politieke status quo. Tegenover deze externe, maatschappelijk ingegeven benaderingen van BV, plaatst deze bijdrage een *schoolpedagogisch* perspectief op BV. Deze benadering beschrijft de relatie tussen educatie en democratie op school, vanuit de school zelf gedacht. Door deze derde benadering te introduceren, en de (oorspronkelijke) pedagogische finaliteit en het karakter van de school binnen te brengen, kunnen we enkele waardevolle lessen trekken en openingen creëren voor een rijkere visie op burgerschapsvorming in het onderwijs. Deze visie kan dan hopelijk inspiratie bieden aan alle betrokken partijen en niveaus van beleid, onderzoek, curriculumontwikkeling en klaspraktijken van BV.

3 Burgerschapsvorming als ‘snelle respons’

De eerste, meest gangbare, benadering van BV in beleid en onderzoek benadrukt de veranderlijkheid en inzetbaarheid van BV in het onderwijs. Deze benadering sluit het nauwst aan bij wat Depaepe en Smeyers (2008, p.379; Hodgson, 2008) een algemene tendens van *educationalisation* of *verschoolsing* van sociale problemen noemen: het toekennen van sociale verantwoordelijkheden aan de school en een focus op educatie voor het oplossen van grotere, menselijke problemen. In deze benadering wordt burgerschapsvorming op school voorgesteld als ‘snelle respons’ op grotere maatschappelijke kwesties en plotse sociale of maatschappelijke veranderingen. Deze assumptie voert ook de boventoon in huidig onderzoek en beleidslijnen: burgerschapsonderwijs als een noodzakelijke en liefst snelle reactie om onwenselijke trends te kenteren of positieve streefdoelen te bereiken. De inzetbaarheid en veranderlijkheid van schoolse educatie en BV en de school als uitvoerder van door bovenaf geplande ingrepen worden hier centraal gesteld. Vaak verwijzen deze oproepen tot BV naar een bepaald crisisgevoel en -discours (Hodgson, 2016) en identificeren ze prangende kwesties die de veiligheid, stabiliteit en groei van onze democratische samenlevingen lijken te bedreigen. Kwesties waar in de meest recente jaren vaak naar wordt verwezen, zijn bijvoorbeeld: de migratiecrisis in Europa, de onvoorspelbare gevolgen van klimaatverandering, extremisme en terroristische aanslagen in Europese ‘kernlanden’, superdiversiteit, racisme en xenofobie en een algemeen gebrek aan vertrouwen, betrokkenheid en participatie van burgers. Onderliggend aan deze kwesties lijkt er een gevoel te spelen dat (wat beschouwd wordt als) de fundamentele democratische beginselen van vrede, vrijheid, gelijkheid, rechtvaardigheid, solidariteit, en respect voor mensenrechten en de rechtsstaat niet langer door alle burgers uitgedragen en verdedigd worden (European Commission/EACEA/ Eurydice, 2017). Wat deze en andere vragen naar burgerschap en BV gemeenschappelijk hebben, is het belang

dat wordt gehecht aan (het doorgeven van) bepaalde democratische normen, waarden en principes die in grote mate de kracht van de variërende vragen bepalen (Meijer, 2013). Als meest recente en urgente voorbeeld, kunnen we denken aan de Covid-19 crisis, waar we ook in onze lage landen plots door overvallen zijn: burgers uit alle (Europese) landen, en vooral jongeren, worden sinds de start van deze crisis door overheden specifiek aangesproken op hun burgerzin, solidariteit en verantwoordelijkheidsgevoel en deze worden nu ook het sterkst benadrukt in denken en spreken over burgerschap (vorming).

Een voorbeeld van deze benadering is Avril Keatings (2009, 2014) lezing van het Europese beleid rond BV. Zij inventariseerde inspanningen rond BV op Europees niveau in de periode tussen 1949 (met de oprichting van de Raad van Europa en aanzet tot oprichting van de Europese Gemeenschap voor Kolen en Staal) en ongeveer 2010. Keating identificeert drie periodes van telkens ongeveer twee decennia in dit beleid, die elkaar opvolgen op basis van veranderende visies op de specifieke noden van 'Europa', met verschillende conceptuele en praktische assumpties en bijhorende beleidsinitiatieven en -teksten, die de vertaling van deze noden naar educatieve doelen en middelen op verschillende manieren voorschreven.

De eerste fase, in de naoorlogse periode (1949 tot 1970), was gericht op het promoten van gedeelde principes van vrede, democratie en mensenrechten via burgerschapsvorming voor de op- en uitbouw van een democratische Europese samenleving. In de tweede fase (1970 tot 1990) werd voornamelijk ingezet op de affectieve dimensie van burgerschap (vorming), door een gedeelde Europese identiteit, gemeenschapsgevoel en affectieve band tussen Europese burgers en instellingen te promoten. Deze periode was vooral gericht op het uitbouwen van een gedeelde Europese economie, naast een gedeelde geschiedenis en cultuur (Keating, 2014). De derde fase, van 1990 tot ongeveer 2010, is volgens Keating gekenmerkt door een focus op BV als het promoten van de individuele rechten, waarden en het leren (competenties) van toekomstige burgers, om

een gedeelde toekomst voor Europa als kenniseconomie te versterken en te promoten. Vooral in de laatste periode sinds de jaren '90, ziet Keating (2014) een opeenvolging van veranderingen en een significante 'shift' in conceptuele en praktische assumpties van beleid en discours van burgerschap en educatie op Europees niveau, gekoppeld aan snel veranderende verwachtingen ten aanzien van burgerschapsvorming in het onderwijs en lerenden: verwachtingen ten aanzien van burgerschapsvorming worden nu geuit in termen van kennis, attitudes en gedragingen van (toekomstige) burgers participatie en het idee van een gedeelde toekomst die voor een groot deel door burgers zelf geconstrueerd moet worden. De subsidiariteit van de Europese lidstaten wordt hierin wel erkend, maar lokaal en nationaal beleid worden toch vooral gezien als complementair aan en in lijn met het niveau van de Europese instellingen. Algemeen gesproken hebben de inspanningen in alle drie de periodes volgens Keating tot doel de banden tussen de (instellingen van) de Europese gemeenschap en haar burgers aan te halen en te versterken door bepaalde waarden, attitudes en gedragingen te promoten via het onderwijs. Ook vandaag zien we nog steeds verwijzingen naar dit doel, bv. in het zoeken naar oplossingen voor een aanhoudend 'democratic deficit': het gevoel van burgers dat de instellingen en volksvertegenwoordigers op Europees niveau (te) ver van de burgers en hun belangen staan.

Onderliggend aan deze visie, die ervoor zorgt dat BV op school wordt gezien als iets dat gezwind kan inspelen op de noden van de samenleving, is wat Tristan McCowan (2009) het ideaal van *seamless enactment* of 'naadloze vertaling' noemt. Dit ideaal promoot de harmonische afstemming of vervloeiing van middelen en doelen in elke stap van BV, waarbij onderwijsbeleid, curriculumontwikkeling en klaspraktijken maatschappelijke idealen en waarden over de 'goede burger' zelf zouden moeten belichamen en promoten. Het ideale en het reële, het pedagogische en het politieke, zouden op deze manier organisch in elkaar moeten overvloeien. McCowan erkent dat er altijd transformaties en onverwachte effecten optreden tijdens de

vertaalslagen in politieke en pedagogische omgevingen, maar dat in het ideale geval de ‘volledige’ naadloze vertaling ervoor zal zorgen dat de politieke effecten van BV niet langer te onderscheiden zijn van de pedagogische acties (McCowan, 2009, p.93). Met andere woorden: hoewel er een onderscheid wordt gemaakt tussen het ideale en het reële, tussen middelen en doelen en dus in zekere zin ook tussen (pedagogisch) denken en handelen; stelt het idee van naadloze vertaling dat, wanneer we BV juist aanpakken, politieke of maatschappelijke idealen en pedagogische praktijk in elkaar kunnen overvloeien en versmelten. De school kan met andere woorden de ideale drager en katalysator zijn voor de veranderingen die we in de maatschappij willen zien. "Eén van de meest sprekende illustraties van deze gedachte is hoe de school wordt vooruitgeschoven als dé ‘oefenplaats’ voor burgerschap." Scholen worden verwacht de nodige competenties niet enkel *bij*, maar ook *in de praktijk* te brengen: burgerschap leer je door ‘te doen’ en door democratische waarden en principes in de praktijk te ervaren. In principe zien we hier, zij het impliciet, een *input-output model* van onderwijs en de school terug, samen met een ‘selectief’ idee van onderwijs: beleid rond BV presenteert de school als een producent van ‘goede’ burgers of burgerschapscompetenties, gebaseerd op het idee dat we kunnen controleren wat jongeren leren en zelfs dat ze enkel leren uit/van positieve zaken en ervaringen, zoals bewust geïntroduceerde waarden, momenten van overleg en discussie.

Keating plaatst zelf twee belangrijke kanttekeningen bij (haar analyse van) de geschiedenis van burgerschapsvorming op Europees niveau. Een eerste is dat in de drie periodes telkens verschillende concepten van burgerschap en BV elkaar kruisen en overlappen en hoe het discours rond BV dus niet statisch, en ook niet noodzakelijk altijd coherent of consistent is (Keating, 2014). Ten tweede geeft ze aan hoe, na decennia aan initiatieven, dit Europees beleid er nog steeds in moet slagen om de kloof tussen de burgers en haar instituten effectief te dichten en het vooropgestelde doel van een meer verenigd Europa dus nog niet ‘naadloos’ is gevolgd uit de middelen van

burgerschapsvorming in het onderwijs. Hoewel Keating dus vraagtekens plaatst bij de effectiviteit van dit beleid, lijkt ze de centrale idee erachter echter wel te aanvaarden: de precieze mechanismen en effectiviteit van BV vragen om meer onderzoek, maar het ideaal van naadloze vertaling zelf wordt niet in vraag gesteld. De school kan, in principe, fungeren als uitvoerder van bewuste, door de overheid geplande ingrepen die gericht zijn op positieve uitkomsten in de vorm van ‘goed’ burgerschap bij jonge mensen: burgers die het op zich nemen de democratische normen en waarden te verdedigen, politieke en maatschappelijke kennis te vergaren en uit te dragen, actief te participeren, etc.

4 Burgerschapsvorming in het onderwijs als ‘conservatief’, stug en traag

Dit brengt ons (al dan niet naadloos) bij een tweede benadering van de relatie tussen onderwijs en burgerschap, die van een sterk verschillende interpretatie van de geschiedenis van beleid rond BV in Europa vertrekt, het stugge karakter van onderwijs benadrukt en de naïviteit om gezwind maatschappelijke verandering te verwachten via schoolse educatie. Deze benadering verzet zich tegen een mechanische of ‘social engineering’ (Lawy & Biesta, 2006) visie op BV en haar geloof in ad hoc veranderingen in en door het onderwijs. Noch sluit ze zich aan bij het geloof in een naadloze, top-down vertaling van vooropgestelde, sturende idealen van beleid naar onderwijspraktijken.

Deze benadering ziet de geschiedenis van beleid inzake BV (en bijvoorbeeld de bedenkingen die Keating beschrijft) eerder als een indicatie van het precaire en conflictueuze karakter van BV en van de onvoorspelbaarheid en incoherentie van de verschillende vertaalslagen tussen beleid en praktijk. Zo presenteert Peter Strandbrink (2017) een *tektonisch* begrip van sociale en politieke verandering, onderwijsbeleid rond BV, en onderwijs als instituut. Strandbrink ontleent zijn verstaan van tektoniek aan de geologie en geografie. Tektoniek beschrijft de trage en

graduele evolutieprocessen in de structuur en eigenschappen van de aardkorst, de manier waarop de platen in de aardlagen interageren en bewegen in verschillende richtingen en de (soms plotse of hevige) effecten die dit met zich meebrengt. Vertaald naar beleid rond burgerschapsvorming, geeft dit idee van tektoniek aan hoe trage, incrementele evoluties en krachten zowel in de maatschappij als in het onderwijs interageren en doorwerken. Deze zijn vaak niet meteen waarneembaar, maar wel onderliggend aan de meer plotse, hevige en vaak schokkende gebeurtenissen of veranderingen waarop onderwijs, en BV specifiek, verwacht worden een antwoord te bieden. Vertrekkende van dit idee van tektonische veranderingen, lijken dominante benaderingen van BV zich te baseren op twee foute aannames (Strandbrink, 2017).

Ten eerste bekritiseert Strandbrink (2017) de aanname dat burgerschapsvorming (en andere vormen van wat hij 'normatieve educatie' noemt) in het onderwijs een antwoord moet of kan bieden op schijnbaar radicale en snelle veranderingen in het maatschappelijke en politieke leven. Voorbeelden van deze aanname zijn hoe op Europees niveau, maar ook in Vlaanderen en Nederland, oproepen tot burgerschapsvorming razend-snel naar de top van politieke agenda's zijn gelanceerd als direct gevolg van de terroristische aanslagen in Denemarken, Frankrijk en België in 2015 en 2016. Deze beleidsinitiatieven schoven BV op school naar voor als een noodzakelijk hulpmiddel om fundamentele democratische normen en waarden te beschermen en door te geven aan kinderen en jongeren, om zo dergelijke aanvallen op de democratie in de toekomst te verhinderen. Volgens de notie van tektoniek evolueren het sociale en politieke leven echter niet enkel door plotse, opvallende en zichtbare 'shifts' of gebeurtenissen (zoals terroristische aanslagen) die de neiging hebben onze aandacht te grijpen door hun impact en daarmee ook sterker onze visies en beleidsagenda's bepalen. Ze ontplooiën zich ook (en vooral) langs de lijnen van dieperliggende en trager evoluerende, sociale, culturele en ideologische patronen die onze disposities en identiteitsvorming beïnvloeden

op manieren die vaak onzichtbaar en moeilijk te grijpen zijn, zoals evoluties in de er- (en mis-)kenning van politieke, culturele en ideologische pluraliteit (Strandbrink, 2017). Strandbrink ziet de maatschappij als geheel, maar ook burgerschap en onderwijs voor burgerschap, als eerder gekenmerkt door stabiliteit en trage veranderingen in de attitudes, culturele identiteiten, gemeenschapszin en disposities die vooropgesteld worden als burgerschap in Europees beleid. Belangrijke invloeden op hoe we burgerschap en BV zien, zijn daarom niet altijd meteen aanwezig in het collectieve bewustzijn en kunnen snel begraven worden onder de meer zichtbare, acute en actuele kwesties en domeinen. Ook hun vertaling naar onderwijsbeleid en praktijken portretteert hij als eerder stabiel en traag evoluerend, hoewel ze vaak als snelle en belangrijke ingrepen of verschuivingen worden voorgesteld.

Deze inertie en onmogelijkheid tot snelle verandering is gelinkt aan een tweede foute assumptie van waaruit dominante benaderingen van BV vertrekken. Strandbrink merkt op hoe beleidsinstellingen en -actoren op alle mogelijke niveaus, (supranationaal, nationaal, tot lokale beleidsmakers en andere actoren binnen onderwijs) en hun visies op BV vaak worden voorgesteld als een homogeen, eensgezind, geheel of als een goed geoliede machine die uniform denkt en perfect weet waar men van vertrekt, en vooral: waar men naartoe wil. De verschillende actoren die een rol spelen binnen educatie beschikken in het algemeen (en dus ook wat betreft burgerschapsvorming) echter noch over de middelen, de eensgezindheid of de capaciteiten om het over alles eens te worden, laat staan dit eenduidig en daadkrachtig te vertalen naar onderwijspraktijken (Strandbrink, 2017). Zo leveren Europese initiatieven rond BV spanningen op tussen het Europese en nationale niveau en staat de autoriteit van Europese instellingen om resultaten en inspanningen van de lidstaten te 'monitoren' of op te leggen, ter discussie (Council of Europe, 2010). Op Vlaams niveau illustreren de verschillende invullingen van een vak burgerschap door o.a. het Gemeenschaps-onderwijs (GO!) en Katholiek Onderwijs

Vlaanderen dan weer hoe netten de verwachtingen ‘van hogerop’ verschillend interpreteren en implementeren volgens hun eigen pedagogisch project. Deze projecten zullen bovendien op hun beurt ook weer anders geïnterpreteerd worden door verschillende scholengemeenschappen, directies, didactische teams, leraren, etc.

Bovendien zijn onderwijspraktijken en hun effecten ook langs leerlingenzijde niet mechanisch programmeerbaar. Ongeacht welke idealen en afstemming tussen middelen en doelen we nastreven in alle stappen van onderwijsbeleid en -praktijk, we kunnen niet rechtstreeks bepalen wat jongeren effectief leren qua kennis, attitudes en gedrag. Zo stellen auteurs als Lawy en Biesta (2006) dat het ongefundeerd en selectief is ervan uit te gaan dat jongeren niet even veel leren uit *alle* contexten en ervaringen waar ze deel aan hebben, dus ook uit negatieve ervaringen binnen en buiten de school. Jongeren leren bijvoorbeeld ook over democratische normen, waarden en participatie in situaties waarin ze net geen inspraak krijgen of niet kunnen participeren aan besluitvorming. Zelfs als onderwijsinitiatieven duidelijke (gewenste) effecten hebben, gaat er bovendien lange tijd over vooraleer deze effecten ook in de algemene populatie of bevolking een verschil maken, omdat het onderwijs enkel jaarlijkse ‘cohorten’ kan afleveren van leerlingen die bepaalde programma’s hebben doorlopen of inhoud hebben verwerkt (Strandbrink, 2017, p. 94).

Een illustratie en toepassing van de argumenten van Strandbrink, zien we in het werk van Michael Merry en collega’s (Merry, 2020; Merry & Driessen, 2018, 9 januari; Merry et al., 2019, 23 januari) over BV in het onderwijs in Nederland. Zo stellen Merry en Driessen dat ideale (liberale) visies op BV in het beleid onvoldoende rekening houden met de realiteit binnen en buiten scholen en de ruimere politieke context, waardoor ze niet overtuigend, noch bruikbaar zijn: ze beschrijven de scholen die we nodig hebben, niet die we hebben. Volgens Merry (2020) dient het institutionele karakter van scholen, zoals we ze kennen, vaker tot een bevestiging of bestendiging van bestaande machts-

verhoudingen, ongelijkheden, vormen van uitsluiting en het *status quo*, dan gelijkheid, diversiteit en solidariteit te promoten. Eerder dan te vertrouwen op democratische vernieuwing op school, sluit deze visie aan bij wat Depaepe en Smeyers (2008) de *grammatica van de verschooling* of ‘pedagogisering’ noemen: innovaties in het onderwijs worden eerder aangepast aan de ‘hardnekkige’ of conservatieve aard, logica en structuur van het onderwijssysteem, dan dat deze innovaties onderwijs veranderen. De schoolse *grammatica* – waaronder volgens Simons (2017) ook de ‘pedagogische driehoek’ van verhoudingen tussen leraar-leerling-curriculum/inhoud valt – kent wel verschuivingen, evoluties of slingerbewegingen maar wordt niet fundamenteel ter discussie of in vraag gesteld. Merry (2020) brengt onder de aandacht hoe de historische wortels van schoolse praktijken diep liggen, en daarom (vaak impliciet) vele regels blijven bepalen, wat maakt dat scholen eerder gericht zijn op het bewaren van het status quo en dat het idee dat (burgerschaps) onderwijs het middel bij uitstek is om maatschappelijke gelijkheid te realiseren, eerder als naïef kan worden gezien (Meijer, 2013). Hoewel beleid (op de meeste niveaus) steeds zal benadrukken dat BV als doel heeft jongeren te vormen tot actieve, kritische burgers en zo kritiek, vooruitgang en verandering mogelijk te maken; zijn scholen en schoolsystemen vooral ontworpen om te leren gehoorzamen, de regels te volgen en bestaande structuren te beschermen (Merry, 2020). Vooraleer we naar scholen kunnen kijken om democratie, gelijkheid en kritisch of actief burgerschap te promoten, moeten we volgens Merry er dus eerst op focussen om meer rechtvaardige instellingen te maken van onze scholen.

De twee bovenstaande benaderingen van burgerschapsvorming lijken dus lijnrecht tegenover elkaar geplaatst te kunnen worden: waar de ene benadering volop voor het maakbaarheidsidee van burgers en samenleving lijkt te gaan, kan de andere doen vervallen in een determinisme of een cynische houding ten aanzien van het ‘stugge’ karakter van onderwijs en haar rol in het vormen van kinderen en jongeren tot democratische burgers. Toch bouwen beide benaderingen

van BV in essentie voort op een zelfde, gemeenschappelijke basis. Zowel McCowans 'naadloosheid' als Strandbrinks omschrijving van tektoniek grijpen, zij het met verschillende metaforen, terug op een extern perspectief op de relatie tussen burgerschap, democratie en school. Hoewel de visies op BV en school als 'snelle respons-team' of als conservatieve beschermer van het status quo erg verschillende omschrijvingen geven van maatschappelijke invloeden en veranderingen en de mogelijkheid om via onderwijsbeleid gewenste en geplande uitkomsten te bereiken, tonen beide benaderingen een gelijkaardige neiging om naar onderwijs en school te kijken vanuit een *extern*, maatschappelijk perspectief. Burgerschapsvorming op school wordt in beide gevallen beschreven in termen van haar nut of de efficiëntie waarmee ze voor maatschappelijke, democratische doelen kan worden ingezet. We kunnen vanop afstand het 'stappenplan' voor het vertalen van burgerschapsidealen naar onderwijsrealiteiten en -uitkomsten bekijken en bekritisieren, maar de relatie tussen onderwijs en burgerschap als middel en doel blijft gelden als uitgangspunt. De aanname van een natuurlijke relatie, of onbewezen equivalentie (Fischman & Haas, 2014) blijft dus gelden. De focus ligt op de relatie tussen maatschappelijke verandering of continuïteit door en via de school, waarbij de school en haar eigenheid nogal vaak vergeten lijken te worden: de school zelf verschijnt als een lege doos (Simons & Masschelein, 2017).

5 De evidentie voorbij: de relatie tussen burgerschap en educatie onder de loep

Dit middel-doel denken over burgerschapsvorming, waarin wat er op school moet gebeuren wordt gedictieerd door idealen en principes 'van bovenaf', kan vanuit een perspectief dat vertrekt vanuit het onderwijs of de school zelf, beschreven worden als een *ontscholing* van de school (Meijer, 2013): de neiging om steeds meer taken en maatschappelijk en politiek belang toe te kennen aan het

onderwijs, betekent terzelfdertijd een ondergraving en ontkenning van de eigen, inherente waarde van de school. Vanuit pedagogisch oogpunt kunnen we zeggen dat de school een plaats inneemt die tussen de private sfeer van het gezin of het huishouden en de samenleving, politiek, cultuur en het sociale in ligt (Simons & Masschelein, 2017). Denken over de school als een 'tussenruimte' sluit aan bij de bredere notie van de relatieve autonomie die het pedagogische domein heeft (of zou moeten hebben) ten aanzien van andere cultuurgebieden, zoals het economische, juridische of politieke domein, op basis van haar eigen finaliteit: het bevorderen van de toenemende mondigheid en zelfstandigheid in denken en doen van de nieuwe generatie (Meijer, 2013).

Hoewel (of precies omdat) de school een 'tussenpositie' heeft, lijkt ze vooral vanuit het gezin of de samenleving begrepen te worden:

De school wordt bijvoorbeeld voorgesteld als een tweede opvoedingsmilieu dat de gezinsopvoeding aanvult of uitbreidt voor zover het gezin als eerste opvoedingsmilieu tekortschiet. Een ander voorbeeld is de school benaderen als de plaats waar jongeren voorbereid worden op volwaardige participatie in de samenleving, als burger én als arbeidskracht. Opvallend in die voorstelling is dat de finaliteit van de school gedefinieerd wordt van buitenaf, alsof we de betekenis van de school enkel vanuit een buitenstaandersperspectief kunnen omschrijven (Simons & Masschelein, 2017, p.88).

Deze laatste gedachte vormt de insteek voor het herdenken van de relatie tussen school en BV, door een derde benadering te introduceren die gezien kan worden als een interne, onderwijspedagogische (Simons & Masschelein, 2017; Meijer, 2013; Pols, 2016) benadering van BV. Welke rol speelt de school in het vormen van jongeren tot democratische burgers vanuit een pedagogisch, eerder dan een 'extern' economisch, politiek of sociaal perspectief?

Waar Strandbrink tektoniek hanteert als een organisch begrip dat zowel trage en onzichtbare processen als plotse, opvallende

omwentelingen omvat, grijpen we hier terug naar de oorspronkelijke betekenis van het Griekse *tektonikos*, wat zoveel betekent als bouwwerk, opbouw of constructie. Het gaat hier dus eerder om een ‘constructief’ begrip, dat zoekt naar de fundamenten om een andere, interne benadering van BV op school op te bouwen: voorbij de evidentie van burgerschapsvorming en haar impact op de maatschappij, naar de relatie tussen school en burgerschap. Dit constructief begrip van tektoniek, als onderwijspedagogisch perspectief, sluit aan bij wat Simons (2017) een mogelijk ‘verbouwingsplan’ of nieuwe architectuur voor school en BV noemt: een poging om bestaande vormen en denkwijzen van ‘school maken’ te herdenken. Door deze benadering naast de twee die eerder besproken werden te plaatsen (of tussen, zie 6. Conclusie), hopen we openingen te creëren voor een rijker denken en spreken over, maar ook vormgeven aan beleid en praktijken van burgerschap op school.

5.1 Onderwijspedagogische benadering: van de school...

Een benadering van de relatie tussen school en democratie en school en burgerschap ‘van binnenuit’, baseren we hier op een onderwijspedagogisch perspectief (Simons & Masschelein, 2017; Meijer, 2013) om de maatschappelijke betekenis van onderwijs te beschrijven. Volgens deze benadering kunnen we de school zien als een specifieke historische uitvinding, die bijgevolg ook kan verdwijnen, of: heruitgevonden kan worden in en voor de huidige wereld (Masschelein & Simons, 2015). Uitgangspunt hierbij is dat er iets eigen en typisch is aan schoolse vormen van leren, dat niet vanuit het gezin of de maatschappij verklaard kan worden. Dit perspectief vertrekt vanuit de aanname dat schools leren (of leren op school) een specifieke vorm van leren is, met drie kenmerkende eigenschappen: *vrijheid, gelijkheid en vorming* (Simons & Masschelein, 2017; Meijer, 2013).

Wanneer we denken aan de relatie tussen school en *vrijheid*, denken we in de lage landen doorgaans aan de (levensbeschouwelijke) vrijheid van onderwijs, of aan de

economische interpretatie: als vraag en aanbod of vrije schoolkeuze voor ouders (Meijer, 2013). Simons en Masschelein (2017) brengen hun begrip van school echter terug naar de oude Griekse betekenis van *scholé* of vrije tijd, d.w.z. tijd en ruimte die buiten economie, politiek en de private sfeer of het huishouden liggen. ‘Vrij’ heeft in hun begrip zowel een positieve als een negatieve betekenis: vrij of losgemaakt *van* en vrij *voor*. Deze tijd is enerzijds losgemaakt van economische of sociale ‘opbrengsten’ en anderzijds vrij of open: niet door afkomst of natuur vastgelegd. Dit betekent dat wat jongeren leren en worden niet vastligt of vastgelegd kan worden, maar dat de school het mogelijk maakt “zelf een bestemming te geven aan het eigen leven” (Simons & Masschelein, 2017, p.93) door hen tijd en ruimte te geven. *Vrijheid* hangt dus samen met het idee van een open toekomst, wat Meijer (2013, p.123) ziet als de ‘fundamentele pedagogische gedachte’: “dat ieder het recht heeft om in vrijheid over de eigen toekomst te beschikken”. Deze vrijheid hangt voor de auteurs sterk samen met *gelijkheid*: de school moet toelaten dat iedereen, ongeacht herkomst of natuur/afkomst, dezelfde kans krijgt om zelf vorm te geven aan zijn of haar leven en een eigen bestemming te zoeken (Simons & Masschelein, 2017). Volgens Meijer (2013) is het idee van gelijkheid centraal aan wat we ‘algemene vorming’ noemen: het idee dat iedereen de mogelijkheid heeft om te leren. Gelijkheid wil dan niet zeggen dat verschillen niet bestaan, of genegeerd of ontkend worden, maar dat *iedereen* iets nieuws, iets anders kan leren (Meijer, 2013).

Een derde uitgangspunt van het onderwijspedagogisch perspectief sluit aan bij bovenstaand idee, namelijk dat het in schoolse vormen van leren ‘steeds om vorming gaat’ (Simons & Masschelein, 2017, p.94). *Vorming* krijgt hier een dubbele betekenis: als ‘zichzelf in vorm brengen’ en als werken aan de eigen ‘conditie’. Ze maken de analogie met een atleet die zich lichamelijk, maar ook cognitief, emotioneel, etc. in een goede conditie brengt door zich voor te bereiden en te oefenen. De school is de plaats (en de tijd) waar jonge mensen werken aan hun basisconditie door

deel te nemen aan oefeningen, studie, denken en andere (leer)activiteiten, waar ze zich voorbereiden. Deze voorbereiding houdt volgens de auteurs enerzijds in dat iemand betrokken is of geraakt op bepaalde zaken, maar er anderzijds ook een zekere afstand van bewaart. Op school gaat het erom zich in te laten met zaken als taal en/of lichamelijk handelingen, concrete kwesties of vraagstukken, etc., maar ook en precies om er op gepaste manier gebruik van te kunnen maken in bepaalde situaties en omstandigheden, een zekere afstand te bewaren (Simons & Masschelein, 2017).

Volgens Meijer (2013) zijn voor vorming concentratie en aandacht voor de zaak of dat waartoe men zich verhoudt (inhoud of schoolmateriaal) cruciaal, zowel voor de leraar als voor de leerling. In dit ‘zich verhouden tot’, ligt dan ook de maatschappelijke dimensie van de school:

“wat in onderwijs aan bod komt, heeft altijd een of andere band met de maatschappij of de wereld. Inhouden op school komen altijd -hoe kan het ook anders- uit de dagelijkse wereld. Maar de school is de plaats waar jonge mensen de kans krijgen zich daartoe te verhouden.” (Simons & Masschelein, 2017, p.95).

Vorming is steeds vorm geven aan jezelf als persoon in relatie of verhouding tot maatschappelijke inhouden. Dit is het fundament waar een andere interpretatie van burgerschapsvorming op school op gebouwd kan worden, als dé plaats bij uitstek waar inhouden uit de dagelijkse wereld komen. Hoewel Simons en Masschelein schrijven over de school en schoolse vormen van leren in het algemeen en ze hedendaagse invullingen en verwachtingen ten aanzien van de school in termen van burgerschap vooral zien als neutraliserend en depolitisierend (Masschelein & Simons, 2010); kunnen deze drie principes dienen als fundamenteen voor een ander begrip van BV en om de rol van de school en haar relatie tot burgerschapsvorming en democratie van binnenuit te herdenken.

5.2 ... naar democratie en burgerschap

Een eerste stap in het ontwikkelen van deze

benadering van BV van de school uit, is dan het formuleren van deze drie principes in en voor de specifieke context van BV: wat betekenen vrijheid, gelijkheid en vorming precies in relatie tot democratie en burgerschap op school?

Zowel het idee van naadloze vertaling als de tektonische benadering van Strandbrink stellen democratie vooral voor als een staatsstructuur: een geheel van instellingen en infrastructuren (waaronder de school), gebaseerd op (liberale) democratische idealen en principes. Deze principes vormen hier de streefdoelen of de ideale uitkomsten van BV: het realiseren van (meer) gelijkheid, vrijheid, etc. buiten de school, via de school.

Op basis van meer ‘praktische’ definities kan democratie echter ook vooral gedacht worden als een (gedeelde) ervaring, manier van samen leven en zich tot elkaar verhouden (Dewey, 2009), of als een moment of een interventie in bestaande, ongelijke verhoudingen door gelijkheid op te eisen of te bevestigen (Rancière in Masschelein & Simons, 2010). ‘Praktisch’ duidt hier dus op definities die democratie rechtstreeks in menselijk handelen en (samen)leven situeren. In zulke benaderingen vormen democratische principes eerder de *uitgangspunten* dan de uitkomsten of resultaten. Op deze manier kunnen we relaties en verhoudingen op school (her)denken als al dan niet democratisch en kunnen we een bepaalde *inherent* relatie tussen democratie en de school zien. Door een dergelijk verstaan van democratie en democratische principes door te trekken naar de drie principes die hierboven beschreven staan en te vertrekken van deze principes als democratische *uitgangspunten*, in plaats van als democratische *uitkomsten* van burgerschapsvorming, kunnen we dus het gangbare denken over burgerschapsvorming in termen van middel en doel, of als vertaling van maatschappelijke verwachtingen naar de school anders bekijken en herdenken. De maatschappelijke betrokkenheid of democratische waarde van de school ligt dan immers niet in extern, van bovenaf opgelegde doelen of te vervullen functies van democratie en burgerschap, maar zit vervat in de betekenis en relevantie van wat er op school aan bod

komt en hoe de school zo de principes van vrijheid, gelijkheid en vorming kan vervullen (Simons & Masschelein, 2017) in relatie tot democratie en burgerschap.

Zo kan het principe van vrijheid zowel pedagogisch essentieel, als essentieel voor burgerschap en democratie geacht worden: in een democratische vorm van samenleven mogen iemands afkomst, herkomst en verleden zijn/haar toekomst niet bepalen. Jongeren de kans bieden om via studie, oefening en denken op school vrij te komen van vastgelegde of voorgeschreven visies op burgerschap en democratie; en vrij te zijn om deze zelf te herdenken en in te vullen, kan dan de betekenis en bijdrage zijn van de school in de context van BV.

Dit hangt opnieuw sterk samen met gelijkheid. Indien leren op school inderdaad toelaat dat iedereen, ongeacht afkomst en herkomst zelf een bestemming kan kiezen, dan impliceert dit dat de bestaande maatschappelijke orde met de daarbij horende sociale, culturele en economische ongelijkheden ook veranderd en vernieuwd kan worden (Simons & Masschelein, 2017). Meijer (2013) koppelt dit beginsel van gelijkheid aan de huidige realiteit van onze complexe, democratische samenleving: hoewel (of net omdat) mensen *formeel* aan elkaar gelijk zijn (of zouden moeten zijn) in een democratie, zijn feitelijke ervaringen van ongelijkheid en verschillen des te meer acuut en reëel, zeker in het onderwijs. Agirdag (2020) omschrijft bijvoorbeeld het denken in termen van *kleurenblindheid* als manier van omgaan met diversiteit op school: het negeren van etnische verschillen omdat deze niet relevant zouden zijn of er niet toe zouden doen in het onderwijs. Deze kleurenblindheid (b)lijkt echter bestaande ongelijkheden en vooroordelen in het onderwijs niet te remediëren, maar zelf (negatieve) effecten te hebben op relaties en prestaties op school (Agirdag, 2020) en dus ook op de vrijheid en gelijkheid die leerlingen ervaren. Gelijkheid in de context van burgerschapsvorming, kan dan inhouden dan we ervan uitgaan en erop vertrouwen dat iedereen, elk kind en elke jongere, kan leren om burger te worden in onze samenleving zonder de bestaande diversiteit, verschillen en onge-

lijkheden te negeren, maar net door ze onder de loep te nemen en in te schakelen in het onderwijs (Agirdag, 2017, 1 september). De school kan gelijkheid uitdragen, precies door kwesties van ongelijkheid als maatschappelijke inhouden binnen te brengen en deze voor te leggen aan leerlingen voor studie, denken en vorming, om zo verandering te verbeelden en mogelijk te maken.

Vorming ten slotte, kan in de context van BV betekenen dat leerlingen zich via studie, oefeningen en denken voorbereiden op hun burgerschap, door zich te leren verhouden tot kennis, normen, activiteiten en tradities van burgerschap en de democratische samenleving. Deze voorbereiding behelst echter niet het kopiëren of imiteren van burgerschap zoals het bestaat in de wereld buiten de school, maar ook afstand ervan kunnen nemen en zich er zelf (en misschien dus ook anders) toe leren verhouden. De school verschijnt hier dus niet als de oefenplaats bij uitstek, maar eerder als een *voorbereidingsruimte* voor burgerschap: wat op school gebeurt is geen (kopie van) ‘echt’ burgerschap, of leren door te doen, maar eerder het bestuderen en ook afstand nemen van bestaande verwachtingen en vormen van democratisch burgerschap.

6 Conclusie: lessen voor een ‘andere’ benadering van burgerschapsvorming?

Een onderwijspedagogisch perspectief kan een belangrijke inspiratiebron bieden voor een ‘verbouwingsplan’ (Simons, 2017) of het herdenken van de rol van het onderwijs en scholen in het vormen van kinderen en jongeren tot democratische burgers. Verschillende elementen van dit perspectief plaatsen belangrijke kanttekeningen bij de twee meest gangbare benaderingen van de historiek van burgerschapsvorming in het onderwijs, die het nut en de rol van school van buitenaf beschrijven en beoordelen. Door een interne benadering van de (oorspronkelijke) finaliteit en het karakter van de school binnen te brengen, kunnen we dus enkele waardevolle lessen trekken en openingen creëren voor een

rijker denken en spreken over burgerschapsvorming in het onderwijs. Deze lessen kunnen inspiratie bieden voor iedereen die betrokken is bij BV op school: overheden, onderwijsverstrekkers, curriculumontwikkelaars, leerkrachten en leerlingen zelf.

Vanuit het idee van de ‘relatieve autonomie’ van de school en haar finaliteit van basisvorming (Simons & Masschelein, 2017), kunnen we ten eerste stellen dat de school kinderen en jongeren wel mee kan voorbereiden op (toekomstig) burgerschap, maar dat we deze vorming niet moeten zien in termen van duidelijk afgelijnde, door beleid vooropgestelde idealen en doelen die naadloos van bovenaf kunnen worden vertaald naar voorspelbare schoolse praktijken en ‘uitkomsten’ (zoals het doorgeven van een ‘toolkit’ aan competenties). Bovendien nuanceert dit perspectief de verpletterende verwachting dat de school eigenhandig de functie zou moeten vervullen om meer of beter burgerschap, democratie, gelijkheid, etc. te realiseren (en het verwijt dat ze dit onvoldoende doet). Deze beweging geldt echter ook omgekeerd: een puur schoolpedagogische benadering van BV kan doen verglijden in een ‘wereldvreemde’ visie op school en burgerschap die abstracte ideeën van vrijheid, gelijkheid en vorming benadrukt in een realiteit van beperkte vrijheid, ongelijkheden en vooroordelen in verband met de vormbaarheid van *alle* leerlingen. Het lijkt bovendien onmogelijk om een vakgebied burgerschap op school volledig los te zien of te koppelen van maatschappelijke verwachtingen en functies, gezien burgerschap per definitie te maken heeft met maatschappelijke rollen en functies.

Maar dit hoeft ook niet de bedoeling te zijn. Door een schoolpedagogische benadering binnen te brengen, kunnen we de school niet enkel bekijken als een domein, plaats of ruimte tussen het gezin en de samenleving, maar ook tussen andere benaderingen van BV in. Met andere woorden: tussen idealen en realiteit in. Dit brengt met zich mee dat we noch een naïef idee aanhouden dat de school op zichzelf maatschappelijke idealen kan belichamen of realiseren, los van de bredere politieke, sociale en maatschappelijke con-

text en realiteit. Noch houdt dit in dat we ons mogen neerleggen bij de realiteit dat de school vandaag de dag ongelijkheden in stand houdt en zelfs vergroot. Dit ‘tussen’ denken situeert de school in de bredere maatschappelijke context en kan een realistisch denken over de rol van de school in BV promoten: scholen maken zelf deel uit van en zijn onderhevig aan bestaande concepten van burgerschap in de bredere maatschappij en de rigiditeit of openheid van bestaande instellingen voor democratische verandering en vernieuwing. Tegelijkertijd bevindt de school zich in dit ‘tussen’ in een positie om bestaande vormen van burgerschap en democratie te vernieuwen of te veranderen. Aandacht voor het creëren van een gelijke beginsituatie, vrijheid en vorming (Simons & Masschelein, 2017), kan zo een belangrijk uitgangspunt zijn voor een beleid rond burgerschapsvorming dat actief en bewust mee wil werken aan maatschappelijke verandering en gelijkheid, in plaats van bestaande ongelijkheden en het status quo te bevestigen (Friedrich, Jaastad & Popkewitz, 2010; Meijer, 2013; Merry, 2020) zonder daarmee vast te leggen welke richting of uitkomsten dit wél moet krijgen.

Beleid en praktijken van burgerschapsvorming kunnen zo in de eerste plaats baat hebben bij het verruimen van de eigen blik, door aandacht te besteden aan de drie schoolse uitgangspunten in relatie tot de eigen gehanteerde concepten van burgerschapsvorming. Denkoefeningen over de betekenis van vrijheid, gelijkheid en vorming kunnen hierbij belangrijke ijkingspunten vormen om beleid en praktijken te herdenken vanuit de school zelf en een interessante manier zijn om de huidige focus op de school als een ‘oefenplaats’ voor democratisch samenleven en het verwerven en belichamen van democratische principes te herdenken als een voorbereiding die werkelijk openheid voor verandering en vernieuwing toelaat.

Een combinatie (of confrontatie) van de drie hierboven besproken perspectieven biedt zo een interessante denkoefening om het gangbare ideaal van ‘naadloze vertaling’ om te keren en niet enkel de maatschappelijke verwachtingen ten aanzien van de school,

maar ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid (Simons & Masschelein, 2017) tegenover de school en het (toekomstig) burgerschap van de nieuwe generatie te formuleren. Een werkelijk naadloze vertaling van democratische principes, normen en waarden naar schoolpraktijken, zou men kunnen stellen, begint immers bij openheid voor vernieuwing bij de verschillende niveaus en actoren van beleid zelf. De bedenking dat deze niet homogeen, eensgezind of doelgericht zijn (Strandbrink, 2017) is dan geen bedreiging, maar net een voorwaarde voor een werkelijk democratisch begrip van burgerschapsvorming op school.

Deze lessen kunnen, letterlijk en figuurlijk, een ander perspectief bieden op de rol van de school in het vormen van jonge mensen tot democratische burgers in onze samenleving. We lijken aandachtig te kunnen worden voor belangrijke, andere dingen in de school door te *vertrekken* van democratische principes als vrijheid, gelijkheid en vorming (als aanname), in plaats van ze te zien als de uiteindelijke uitkomsten van (burgerschaps) onderwijs die van buitenaf worden opgelegd of verwacht. Door te vertrekken van wat de school is en doet en deze schoolse elementen serieus te nemen, kunnen we misschien wel fundamenteen leggen voor een werkelijk democratische benadering van burgerschapsvorming op school waarbij we niet enkel kinderen en jongeren als burgers in de ‘maak’ zien, maar zowel de nieuwe generatie als burgerschap en democratie zelf als altijd in wording. Of: in vorming.

Literatuur

Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Berchem: Epo.

Agirdag, O. (2017, 1 september). *Kleurenblindheid en naief multiculturalisme helpen leerlingen niet vooruit*. De Morgen. Opgehaald op 8 juni 2021 van: <https://www.demorgen.be/nieuws/kleurenblindheid-en-naief-multiculturalisme-helpen-leerlingen-niet-vooruit~b36e7d96/>.

Cools, S. & Vergauwen, E. (2018, 3 april). *Duurzaam samenleven wordt verplichte leerstof*. De Standaard. Opgehaald op 8 juni 2021 van:

https://www.standaard.be/cnt/dmf20180402_03442342.

Council of Europe (2010). *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education: Recommendation CM/rec (2010) adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 11 May 2010 and explanatory memorandum*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Opgehaald op 21 januari 2019, van <https://rm.coe.int/16803034e3>.

Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and models*. April. Council of Europe Publishing. Opgehaald op 18 januari 2019, van <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>.

Depaepe, M. & Smeyers, P. (2008). Educationalization as an ongoing modernization process. *Educational Theory*, 58 (4), p. 379-389.

Dewey, J. (2009). *Democracy & Education*. (oorspronkelijk van 1916). Merchant Books.

European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union*. Opgehaald op 2 september 2020, van: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language/en/format-PDF/source-56573425>.

Fischman, G. E. & Haas, E. (2014). Moving beyond idealistically narrow discourses in citizenship education. *Policy Futures in Education* 12 (3), p. 387-402.

Friedrich, D., Jaastad, B. & Popkewitz, T. S. (2010). Democratic education: an (im)possibility that remains yet to come. *Educational philosophy and theory*, 42 (5-6), p. 571-587.

Heater, D. (2002) The history of citizenship education: A comparative outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3), p. 457-474.

Hodgson, N. (2008) Citizenship education, policy, and the educationalization of educational research. *Educational Theory*, 58(4), p. 417-434.

Hodgson, N. (2016) *Citizenship for the Learning Society. Europe, Subjectivity, and Educational Research*. Hoboken: Wiley.

Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens:

- Moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies*, 13 (2), p. 135–151.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations, and Young People's Attitudes*. London: Palgrave Macmillan.
- Lawy, R. en Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), p. 34–50.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2010). Governmental, political and pedagogical subjectivation: Foucault with Rancière. *Educational Philosophy and Theory*, 42(5-6), p. 588-605.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), p. 84-95.
- Marshall, T.H. (1950). *Citizenship and social class and other essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maurissen L., Claes, E. & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), p. 951–972.
- McCowan, T. (2009) A 'seamless' enactment of citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), p. 85–99.
- Meijer, W. A. J. (2013). *Onderwijs, weer weten waarom*. Amsterdam: SWP.
- Merry, M. (2020) Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), p. 124–138.
- Merry, M., Chetty, D. & Van Leeuwen, B. (2019, 23 januari). *Kunnen onze scholen goed burgerschapsonderwijs wel aan?*. Opgehaald op 9 juni 2021 van <https://www.socialevraagstukken.nl/kunnen-onze-scholen-goed-burgerschapsonderwijs-wel-aan/>.
- Merry, M. & Driessen, G. (2018, 9 januari). *Waarom de elites houden van burgerschap*. *Sociale Vraagstukken*. Opgehaald op 9 juni 2021 van <https://www.socialevraagstukken.nl/waarom-de-elites-houden-van-burgerschap/>.
- Naval, C., Print, M. & Veldhuis, R. (2002) Education for democratic citizenship in the new Europe: Context and reform. *European Journal of Education*, 37(2), p. 107–128.
- Pols, W. (2016). *In de wereld komen. Een studie naar de pedagogische betekenissen van opvoeding, onderwijs en het leraarschap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Print, M. (2013). Competences for democratic citizenship in Europe. In Print, M. & Lange, D. (Eds.). *Civic Education and Competences for Engaging Citizens in Democracies*. Sense publishers. Rotterdam / Boston / Taipei.
- Print, M., Ørnstrøm, S. en Nielsen, H. S. (2002) Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), p. 193–210.
- Sampermans, D. (2019). *The democratic school climate: active citizenship at school* [Dissertatie]. Leuven : KU Leuven. Faculteit Sociale wetenschappen.
- Sampermans, D., Maurissen, L., Louw, G. Hooghe, M. & Claes, E. (2017). *ICCS 2016 Rapport Vlaanderen: een onderzoek naar burgerschapseducatie in Vlaanderen. Eindrapport november 2017*. Leuven: KU Leuven. Centrum voor Politicologie.
- Simons, M. (2017). *Het centraal plaatsen van de leerling: mogelijkheden en grenzen van personalisering*. *Startdossier Onderwijsraad*. Opgehaald op 15 maart 2021, van <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/rapporten/2017/07/04/studie-het-centraal-plaatsen-van-de-leerling>.
- Simons, M. & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het onderwijs, grenzen van personalisering*. Leuven: Acco.
- Strandbrink, P. (2017). *Civic education & liberal democracy. Making post-normative citizens in normative political spaces*. Palgrave Macmillan.
- Torfs, M. (2016, 11 april). *Extremisme bestrijden vanaf kleuterschool, van Reykjavik tot Athene*. VRT Nu. Opgehaald op 15 maart 2021, van https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2016/04/11/extremisme_bestrijden_vanaf_kleuterschool_van_reykjavik_tot_athene-1-2626331/.
- Van Bempt, K. (2016, 13 april). *Onderwijs en democratisch burgerschap: leren wat het betekent Europeaan te zijn*. De Morgen. Opgehaald op 15 maart 2021, van <https://www.demorgen.be/nieuws/onderwijs-en-democratisch-burgerschap-leren-wat-het-betekent-europeaan-te-zijn-b2f53e2f/>.

Auteurs

Margot Joris is Doctoraatstudent bij de Onderzoekseenheid Educatie, Cultuur en Samenleving van de KU Leuven.

Correspondentieadres: Andreas Vesaliusstraat 2, bus 3761, Leuven, België

E-mail: Margot.joris@kuleuven.be

Abstract

The making of citizens? Citizenship education at school viewed differently.

This contribution departs from two different outlines of the history of policy on citizenship education (CE) in Europe. These, respectively, put forward the changeability and consequent employability of CE at schools, or put emphasis on the slow and rigid character of school-based citizenship education as an answer to social issues. In this article we juxtapose these two 'external' approaches to CE (both emphasizing the importance of societal expectations) with a third perspective, namely what we call a school pedagogical perspective. This perspective views and describes the relationship between school, citizenship and democracy from 'inside' the school. From this 'inside' perspective, we put forward the idea that training for democratic citizenship at school can be better shaped at the level of policy, research, curriculum and classroom practice, when all elements of democracy, citizenship, training and the school itself are taken seriously.

Keywords: Civics education; educationalization; grammar of schooling; reconceptualization; pedagogical perspective