

Burgerschapsonderwijs en de leerkracht binnen het speelveld van pedagogiek en politiek



Jeroen van Waveren

Burgerschapsonderwijs en de leerkracht
binnen het speelveld van pedagogiek en politiek
Jeroen van Waveren

Burgerschapsonderwijs en de leerkracht binnen het speelveld van pedagogiek en politiek

Jeroen van Waveren

Het onderzoek in het algemeen en de uitgave van dit boek in bijzonder is mede mogelijk gemaakt door: Stichting tot behartiging van de belangen van RK opleidingsscholen Amsterdam e.o. en Stichting tot Steun bij opleiding en begeleiding van leerkrachten in het christelijk basisonderwijs in Amsterdam e.o. en door de Hogeschool iPabo.

Colofon

Uitgegeven door Jeroen van Waveren

Redactie: TekstActief

Ontwerp: Theo Ruys

Druk: GildePrint

ISBN 9789463239820

Copyright © 2020 Jeroen van Waveren

Alle rechten voorbehouden. Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets van deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de uitdrukkelijke, voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteur.

**Burgerschapsonderwijs en de leerkracht binnen het speelveld van
pedagogiek en politiek**

**The educational and political dimensions of teaching citizenship
in primary schools**
(with a Summary in English)

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Universiteit voor Humanistiek te Utrecht
op gezag van de Rector Magnificus, prof. dr. Joke van Saane
in gevolge het besluit van het College van Promoties
in het openbaar te verdedigen
op 4 februari 2020
's avonds om 18:00 uur

door
Jeroen van Waveren
geboren op 10 mei 1984 te Leiderdorp

Promotoren

Prof. dr. Gert Biesta, *Universiteit voor Humanistiek*

Prof. dr. Wiel Veugelers, *Universiteit voor Humanistiek*

Co-promotor

Dr. Monique Leijgraaf, *Hogeschool iPabo*

Beoordelingscommissie

Prof. dr. Sanne Akkerman, *Universiteit Utrecht*

Prof. dr. Rudi Roose, *Universiteit Gent*

Prof. dr. Claudia Ruitenberg, *The University of British Columbia*

Prof. dr. Doret de Ruyter, *Universiteit voor Humanistiek*

Prof. dr. Sawitri Saharso, *Universiteit voor Humanistiek*

You are not machines! You are not cattle!
You are men! [...] You, the people, have the power
to make this life free and beautiful - to make this
life a wonderful adventure. Then in the name of
democracy - let us use that power - let us all unite.

Charlie Chaplin, *The Great Dictator* (1940)

Opgedragen aan Femke, Silke en Yfke

Inhoud

Hoofdstuk 1: inleiding	13
1.1 Aanleiding	13
1.2 Eenzijdigheden in beleid	15
1.3 De pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs	19
1.3.1 De pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs	19
1.3.2 De politieke dimensie van burgerschapsonderwijs	21
1.4 Centrale vraagstelling en opbouw	22
1.5 Opbouw van de studie	24
 Hoofdstuk 2: Conceptueel kader	 27
2.1 Inleiding	27
2.2 Verschillende typen burgerschapsonderwijs	30
2.3 De pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs	34
2.3.1 Wat is het doel van onderwijs?	34
2.3.2 Dominante benaderingen van (burgerschaps)onderwijs	38
2.3.3 Subjectificatie als ontbrekend en onderbrekend democratisch domein	40
2.3.4 Subjectificatie in het onderwijs	43
2.3.5 Het pedagogisch speelveld	45
2.4 Politieke dimensie van burgerschapsonderwijs	46
2.4.1 Modellen van democratie	48
2.4.2 Agonistische benadering	50
2.4.3 Agonisme en burgerschapsonderwijs	55
2.4.4 Het democratisch speelveld	58
2.5 Conclusie	59
 Hoofdstuk 3: Methodologische verantwoording	 65
3.1 Inleiding	65
3.2 Illuminative evaluation research	66
3.3 De leerkracht als onderzoeksobject	67
3.4 Selectie en samenstelling respondentengroep	68
3.4.1 Selectie van de leerkrachten	68
3.4.2 Samenstelling onderzoeksgroep	70

3.5	De onderzoeksopzet	71
3.5.1	Fase 1: Opvattingen van leerkrachten over burgerschapsonderwijs	73
3.5.2	Fase 2: Het denken van leerkrachten over subjectificatie en agonisme	74
3.5.3	Fase 3: Het handelen van leerkrachten met betrekking tot subjectificatie en agonisme	74
3.6	Onderzoeksinstrumenten	74
3.6.1	Eén-op-één interviews	74
3.6.2	Focusgroepen	76
3.6.3	Observaties	78
3.7	Data analyse	79
3.8	Kwaliteitscriteria / kwaliteit van deze studie	80
3.8.1	Validiteit en betrouwbaarheid	80
3.8.2	Rol van de onderzoeker	83
3.8.3	Ethische dimensie	84
Hoofdstuk 4: Leerkrachten in het primair onderwijs over burgerschap		87
4.1	Inleiding	87
4.2	Opvattingen over de context van burgerschapsonderwijs	88
4.2.1	Burgerschapsvorming als gedeelde maatschappelijke taak	89
4.2.2	Burgerschapsonderwijs als integraal onderdeel	91
4.2.3	Burgerschapsonderwijs onder druk	92
4.3	Opvattingen over pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs	94
4.3.1	De doelen van burgerschap	94
4.3.2	De rol van de leerkracht binnen burgerschapsonderwijs	97
4.4	Opvattingen over de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs	101
4.4.1	Democratie en burgerschapsonderwijs	101
4.4.2	Opvattingen over conflict	104
4.5	Conclusies	106
Hoofdstuk 5: Het denken van leerkrachten over subjectificatie en agonisme		111
5.1	Inleiding	111
5.2	Leerkrachten over subjectificatie	113
5.2.1	Kennismaken met de concepten socialisatie en subjectificatie	114
5.2.2	Subjectificatie en de rol van de leerkracht	119
5.2.3	Subjectificatie een ingewikkeld concept	124
5.3	Leerkrachten over agonisme	126
5.3.1	Kennismaken met de concepten antagonisme en agonisme	127

5.3.2	Agonisme: discussiëren en het oplossen van conflicten	129
5.3.3	Democratie als afwezige component	133
5.4	Evaluatie door leerkrachten	135
5.5	Conclusies	137
 Hoofdstuk 6: Het handelen van leerkrachten met betrekking tot subjectificatie en agonisme		 143
6.1	Inleiding	143
6.2	De onderwijspraktijk van leerkracht Thomas	145
6.2.1	Profielschets leerkracht Thomas	146
6.2.2	Een inkijkje in de onderwijspraktijk van Thomas	148
6.3	De onderwijspraktijk van leerkracht Gaby	153
6.3.1	Profielschets leerkracht Gaby	153
6.3.2	Een inkijkje in de onderwijspraktijk van Gaby	157
6.4	Conclusies	164
 Hoofdstuk 7: Conclusie en discussie		 169
7.1	Inleiding	169
7.2	Beantwoording van de onderzoeksvraag	169
7.2.1	Betekenis van de concepten voor denken en handelen van leerkrachten	170
7.2.2	Potentie van de concepten	174
7.3	Overige inzichten	176
7.4	Discussie	177
7.5	Aanbevelingen	180
7.5.1	Aanbevelingen voor het onderwijsveld	181
7.5.2	Aanbevelingen lerarenopleiding	182
7.5.3	Vervolgonderzoek	183
7.6	Hoop voor de toekomst	184
 Samenvatting		 187
Summary		195
Referenties		203
Bijlagen		213
Dankwoord		229
Curriculum Vitae		233

Hoofdstuk 1:

Inleiding

1.1 Aanleiding

Op vrijdag 13 november 2015 vonden er in Parijs vreselijke aanslagen plaats waarbij 130 doden vielen en honderden mensen gewond raakten. Enkele dagen hierna sprak ik, vanuit mijn toenmalige werk als onderwijsbegeleider, met leerkrachten. Ze vroegen me op welke manier zij deze verschrikkelijke gebeurtenissen bespreekbaar konden maken in de klas van de basisschool waar zij lesgaven. Meerdere leerkrachten gaven aan huiverig te zijn dit onderwerp aan te snijden in de klas omdat ze niet wisten hoe de leerlingen hierop zouden reageren. Vanzelfsprekend zouden de gebeurtenissen veel indruk hebben gemaakt op de leerlingen en zouden veel van de leerlingen geschrokken zijn. Waar de leerkrachten voornamelijk mee bleken te worstelen waren de conflicterende reacties die deze gebeurtenissen en de gesprekken hierover mogelijk zouden oproepen. De inschatting van de leerkrachten was dat er enerzijds leerlingen in hun klas zouden kunnen zijn die vanuit deze gebeurtenissen de conclusie zouden trekken dat alle moslims schuldig waren aan deze aanslagen. Dat de leerlingen zouden zeggen dat deze aanslagen wezen op het gevaar van de Islam binnen de Westerse wereld en dat de leerlingen op deze manier een nieuw argument hadden om zich harder af te zetten tegen moslims in de samenleving. Anderzijds vreesden de leerkrachten de reacties van andere leerlingen die de aanslagen mogelijk zouden verheerlijken en de gebeurtenissen zouden toejuichen. De aanslagen in Parijs zouden, volgens deze leerlingen, wijzen op de kwetsbaarheid van de Westerse (seculiere) wereld en een terechte vergelding zijn voor het leed dat door Westerse landen wordt veroorzaakt in andere delen van de wereld.

Twee reacties die om meerdere redenen voor de leerkrachten ingewikkeld waren om mee om te gaan. Allereerst omdat er de kans zou kunnen bestaan dat beide reacties tegelijkertijd geuit zouden worden in de klas waardoor er spanningen en conflicten zouden kunnen ontstaan. Ten tweede omdat beide reacties volgens de leerkrachten ingaan tegen de algemeen geldende waarden en normen. Tenslotte worstelden de leerkrachten ook met de rol van hun eigen opvattingen in de discussie die in de klas zou kunnen ontstaan. In het gesprek dat volgde met de leerkrachten wezen zij op de dilemma's waarin ze zich in hun onderwijspraktijk bevonden en de keuzes die ze daarbij hadden. Moesten de leerkrachten in hun onderwijs de ruimte bieden en leerlingen de vrijheid geven om hun conflicterende ideeën en mening te uiten? Of moesten de leerkrachten deze leerlingen, die opvattingen hadden waarvan de leerkrachten vonden dat ze onjuist waren en

ingen tegen de invulling van centrale democratische waarden, het zwijgen opleggen en vormen naar de algemeen geaccepteerde en geldende waarden en normen? En verdwenen daarmee dan ook de opvattingen van de leerlingen of creëerden de leerkrachten hiermee een schijnwerkelijkheid waar de conflicterende opvattingen van de leerlingen nog wel bleven bestaan, alleen zonder dat ze in de klas tot uiting kwamen?

Bovenstaand voorbeeld is een ervaring met leerkrachten uit het primair onderwijs en het illustreert hoe een verschrikkelijke gebeurtenis in de wereld de klas in komt. De verschillende opvattingen en reacties van de leerlingen zorgen voor leerkrachten voor dilemma's over de wijze waarop ze hiermee kunnen omgaan en op kunnen reageren. Ze vragen zich af hoe ze hierop moeten reageren en wat het betekent voor hun handelen in de onderwijspraktijk. Het voorbeeld laat eveneens zien dat het hier gaat om een ongepland moment. Het is niet voorspeld, maakt geen onderdeel uit van een methode en staat niet in het rooster. Toch is het een voorbeeld van een situatie waar leerkrachten binnen hun onderwijspraktijk op de basisschool mee worden geconfronteerd, waarbij ze moeten kiezen hoe ze erop reageren. De dilemma's van de leerkrachten uit het voorbeeld wijzen op het spanningsveld tussen enerzijds de conflicterende ideeën en overtuigingen van sommige leerlingen en anderzijds op het spanningsveld tussen de algemeen geldende waarden en normen in de samenleving volgens de leerkracht en de persoonlijke opvattingen van de leerkracht. Hoe handel je als leerkracht op dit soort momenten en welke handelingsmogelijkheden heb je? Verbied je leerlingen hun (conflicterende) ideeën en opvattingen te uiten in de klas? Probeer je ze te overtuigen en te vormen naar de algemeen geldende normen en waarden of zijn er ook nog andere mogelijkheden?

Van het voorbeeld, de dilemma's en vragen die daarin besloten liggen kan gezegd worden dat ze een pedagogische en politieke dimensie omvatten. De pedagogische dimensie betreft de opvattingen van leerkrachten over de functie en het doel van onderwijs in de opvoeding van leerlingen; vervolgens wat dit betekent voor de rol van de school en met name van die van de leerkracht. De politieke dimensie wordt zichtbaar in de opvattingen die leerkrachten hebben over pluraliteit, vrijheid en gelijkheid in de samenleving, hun beeld van de burger en de rol van het onderwijs in de vorming van die burger.

Veel vragen rond het doel van het onderwijs in relatie tot de vorming van de burger hebben hun plaats gekregen in wat we tegenwoordig burgerschapsonderwijs noemen. Hiermee is burgerschapsonderwijs een domein waar de pedagogische en de politieke dimensie van onderwijs expliciet samenkomen en elkaar beïnvloeden. Antwoorden op vragen binnen het domein van burgerschapsonderwijs zijn niet gemakkelijk en eenduidig te formuleren en hebben alles te maken met visies op menszijn, de (democratische) samenleving, de functie en het doel van het onderwijs. Hoe zien we de samenleving en hoe ziet de 'goede' burger eruit? Heeft het onderwijs überhaupt een taak in de vorming van burgers en hoe moet deze in de onderwijspraktijk uitgewerkt worden? De

hieruit voortkomende waardengekleurdheid van de antwoorden maakt burgerschaps-
onderwijs tot een complex domein. Er zijn immers geen algemeen geldende uitspraken
te doen over de ideale samenleving en de ‘goede’ burger.

1.2 Eenzijdigheden in beleid

Zowel nationaal als internationaal is de afgelopen decennia door wetenschap-
pers en beleidsmakers veel aandacht besteed aan de wijze waarop het onderwijs een
rol zou moeten spelen in de vorming van democratische burgers en op welke wijze dit
onderdeel uit zou moeten maken van het curriculum (Council of Europe, 2002; Euro-
pean Commission 2005; Osler & Starkey, 2006; Veugelers, 2007; Eurydice, 2012). De
afname van de maatschappelijke sociale cohesie, de negatieve verschijnselen van de
toegenomen individualisering, de toenemende pluriformiteit en het gevaar van radi-
calisering vormen in verschillende landen de aanleiding om vanaf de jaren negentig
van de vorige eeuw burgerschap als verplicht onderdeel op te nemen in het curriculum.
Daarnaast zou er sprake zijn van een afname van de politieke participatie, waardoor
ook de politieke component van burgerschapsonderwijs veelvuldig wordt benadrukt
(Van Gunsteren, 1992; Onderwijsraad, 2003; Eurydice, 2005; Kerr, Sturman, Schulz &
Burge, 2009). Gezien deze maatschappelijke en politieke zorgen wordt burgerschaps-
onderwijs sinds het begin van deze eeuw in meerdere Europese landen als structureel
onderdeel opgenomen binnen het onderwijs. Ofschoon de wijze waarop burgerschap
in de onderwijspraktijk vorm krijgt sterk verschilt per land (Kerr et al., 2009; Schulz,
Ainley, Fraillon, Losito & Argusti, 2016), komen de voornaamste doelen van burger-
schapsonderwijs overeen. Deze doelen richten zich met name op het stimuleren van
actief burgerschap, versterken van de sociale cohesie en het bevorderen van de politie-
ke participatie (Eurydice, 2012; Veugelers, de Groot & Stolk, 2017). Het onderwijs zou
hierin een belangrijke rol moeten vervullen, waarbij veelvuldig wordt benadrukt dat
de rol van de leerkracht binnen burgerschapsonderwijs cruciaal is (Eurydice, 2012). De
leerkrachten moeten uiteindelijk het beleid in de klas tot uitvoering brengen en worden
daarom gezien als de ‘key of effective education of citizenship’ (Crick, 1998, p. 30). Ook
binnen de Nederlandse situatie wijzen onder andere de Inspectie voor het Onderwijs
(2017) en de Onderwijsraad (2011) op de dragende en centrale rol die leerkrachten hebben
binnen burgerschapsonderwijs.

In Nederland is burgerschap in 2006 als officieel onderdeel opgenomen in de Wet op
het Primair Onderwijs. In de voorgaande jaren is dan al veel aandacht besteed aan de
wijze waarop burgerschap aan de orde moet komen op scholen en aan de vraag in hoe-
verre de overheid burgerschapsonderwijs op scholen kan verplichten; daarbij rekening
houdend met de vrijheid van onderwijs, die in Nederland een belangrijk onderdeel uit-
maakt van het onderwijssysteem (zie onder andere Bronneman-Helmers & Zeijl, 2008;
Van Waveren, 2009). Uiteindelijk wordt in de Wet op het Primair Onderwijs opgeno-
men dat het onderwijs er op gericht moet zijn actief burgerschap en sociale integratie

te bevorderen.¹ De wet maakt niet direct inzichtelijk wat dit betekent voor de onderwijspraktijk van de leerkracht. Tegelijkertijd worden de wenselijke resultaten van de nieuwe wet geformuleerd in kerndoelen. Verder wordt er in 2006 een toezichtkader door de Inspectie van het Onderwijs gepubliceerd (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Uitgangspunt hierbij is dat er met name ruimte moet blijven voor de eigen invulling van scholen. In de daaropvolgende jaren zijn er door verschillende onderwijsorganisaties (zoals de SLO en KPC groep) instrumenten ontwikkeld voor scholen en leerkrachten om burgerschapsonderwijs een plek te geven in het curriculum. Ook zijn er diverse leermiddelen en methodes ontwikkeld die scholen en leerkrachten helpen om burgerschap in praktijk te brengen (Thijs, 2008).

In 2012 en 2017 blijkt uit verschillende rapporten, gepubliceerd door zowel de Onderwijsraad als de Inspectie van het Onderwijs, dat Nederlandse scholen en leerkrachten worstelen met het vormgeven aan burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2017). Het blijkt voor scholen en leerkrachten nog onduidelijk wat er precies van het onderwijs wordt verwacht en op welke wijze er invulling gegeven moet worden aan burgerschapsonderwijs binnen het huidige, doorgaans volle, curriculum. Het systematisch ontwikkelen van een curriculum voor burgerschapsonderwijs blijkt daarbij voor veel scholen een probleem (Inspectie van het Onderwijs, 2011). De worsteling van scholen en leerkrachten met burgerschapsonderwijs en de wijze waarop ze hierin de praktijk vorm aan moeten geven, leidt tot een toenemende vraag -met name van de overheid- naar een meer gedetailleerd omschreven burgerschapscurriculum.² Wat hierbij ook speelt is de relatief lage score van Nederlandse leerlingen op burgerschapscapaciteiten in vergelijking met andere landen (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Lorisito, 2010). Het inzichtelijk maken van de uitkomsten van het burgerschapsonderwijs door het aanscherpen van toetsen en het meer gedetailleerd controleren van scholen op hun burgerschapscurriculum door de Inspectie van het Onderwijs, is een veel gehoord argument om het curriculum van burgerschapsonderwijs verder te expliciteren en te formaliseren. Hierbij is de gedachte dat verschillende (kennis)toetsen en competentiebeschrijvingen scholen en leerkrachten zullen ondersteunen bij het vormgeven aan burgerschap. Belangrijk aspect hierbij is dat de resultaten van dit competentiegericht onderwijs en de (kennis) toetsen meetbare resultaten opleveren.

1 De volledige passage in de Wet op het Primair onderwijs luidt als volgt:

'Het onderwijs:

- a. gaat er mede van uit dat leerlingen opgroeien in een pluriforme samenleving,
- b. is mede gericht op het bevorderen van actief burgerschap en sociale integratie, en
- c. is er mede op gericht dat leerlingen kennis hebben van en kennismaken met verschillende achtergronden en culturen van leeftijdsgenoten' (Wet op het Primair Onderwijs, 2015).

2 Zie onder meer onderstaande artikelen:

Artikelen in dagblad Trouw 5 september 2009: <https://www.trouw.nl/home/burgerschap-op-school-alleen-papier-a4283b37/> 28 augustus 2012: <https://www.trouw.nl/home/-burgerschapskunde-hoeft-niet-ingewikkeld-te-zijn-a94edbb0/> en het persbericht van 5 juni 2018 waarin minister Slob pleit voor een aanscherping van de wet om de burgerschapsoverdracht van de scholen beter in de wet te omschrijven: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/burgerschap/nieuws/2018/06/05/nieuwe-wet-als-kompas-voor-burgerschapsonderwijs>

In verschillende studies wordt daarom in toenemende mate aandacht besteed aan de wijze waarop de resultaten en effecten van burgerschapsonderwijs meetbaar en inzichtelijk gemaakt kunnen worden (Hoskins & Mascherini, 2009; Ten Dam, Geijssel, Reuerman & Ledoux, 2011; Daas, Ten Dam, & Dijkstra, 2016). Het specificeren van meetbare resultaten vanuit de overheid lijkt hiermee als oplossing te worden aangedragen voor de worsteling die scholen en leerkrachten verwoorden.

Volgens Biesta (2010) hebben meetbaarheid, resultaten en opbrengsten de afgelopen jaren een dominante positie verworven binnen het onderwijs in het algemeen. Dit wordt mede duidelijk door de aandacht en status van grote internationale studies waarin de onderwijsuitkomsten van verschillende landen met elkaar worden vergeleken (denk hierbij aan PISA en op het gebied van burgerschap ICCS). Uitkomsten van deze internationale studies worden op nationaal niveau gebruikt om vorm te geven aan het onderwijsbeleid (ibid.). Een lage score op een dergelijke internationale studie vormt vaak aanleiding voor het aanscherpen van het binnenlands onderwijsbeleid, met als doel een hogere score bij een volgende internationale studie.

Een benadering waarin de resultaten en de effecten van burgerschapsonderwijs worden vastgelegd, heeft direct consequenties voor de leerkrachten en de inrichting/uitvoering van hun onderwijs. Een leerkracht zal zijn onderwijs zo moeten inrichten dat het gewenste resultaat zo effectief mogelijk wordt bereikt. Een helder beeld van de 'goede' burger is hierbij noodzakelijk. De rol van de leerkracht is in de geschetste benadering van burgerschapsonderwijs vooral gericht op het managen van het proces richting de gewenste uitkomst (Veugelers, 2007). Bovendien wordt binnen deze benadering van burgerschapsonderwijs, de leerkracht ook persoonlijk gezien als belangrijk instrument in de vorming van de 'goede' burger. In dit kader wordt bijvoorbeeld gewezen op de voorbeeldrol die een leerkracht heeft binnen het domein van burgerschapsonderwijs (Onderwijsraad, 2011; 2012).

Hoewel steeds meer studies zich de afgelopen jaren richten op de meetbare resultaten en de effecten van burgerschapsonderwijs (zie bijvoorbeeld Geboers, Geijssel, Admiraal & Ten Dam, 2013; Dijkstra, Geijssel, Ledoux, Van der Veen & Ten Dam, 2015), roept deze drang naar effectiviteit en meetbare resultaten van burgerschapsonderwijs verschillende essentiële en waardengekleurde vragen op over het doel en de functie van het onderwijs bij de vorming van de burger. Vragen die het specifieke karakter van burgerschap inzichtelijk maken, laten zich onder andere formuleren als: "Wie bepaalt hoe 'goed' burgerschap eruit ziet?" of "Hoe moet de 'goede' burger zich gedragen?" Daarnaast is het de vraag of het mogelijk en wenselijk is om burgerschap te vertalen in meetbare competenties, eigenschappen of houdingen. En wat betekent dit uiteindelijk voor de school, de leerkracht en de leerling?

Biesta en Lawy (2006) wijzen erop dat binnen een dergelijke resultaatgerichte benadering onderwijs voornamelijk beschouwd wordt als een instrument om een bepaald type burger te (re)produceren. Hierbij moet duidelijk zijn welke specifieke eigenschappen deze 'goede' burger heeft en is het de taak van het onderwijs om dit type burger af te leveren. Het idee van een vooraf gedefinieerde burger die te 'temmen' of te (re)produceren is door middel van het onderwijs, kent echter een potentieel gevaarlijke dimensie. Want wanneer een overheid bepaalt welke kenmerken en eigenschappen de 'goede' burger zou moeten bezitten, is het de vraag hoe dit zich verhoudt tot de centrale liberale democratische waarden als vrijheid en gelijkheid. Hoe vrij is de burger in dit geval nog om zichzelf als onafhankelijk denkend en handelend individu te ontwikkelen (Leijgraaf, 2014)? De vraag naar de wenselijkheid van het vastleggen van een bepaald type burger en de idee dat het onderwijs deze burger zou moeten socialiseren, illustreert daarmee wederom de koppeling tussen de pedagogische en politieke dimensie. Het gaat hierbij enerzijds om de vraag wat pedagogisch wenselijk is, of wel kan onderwijs gezien worden als een instrument in de productie of vorming van bepaalde typen burgers? En anderzijds om de vraag wat politiek wenselijk is: zou er gestreefd moeten worden naar een bepaald type burger binnen de samenleving?

De nadruk op de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs is, zoals eerder beschreven, vooral ingegeven door een afname van de politieke betrokkenheid en de sociale cohesie. Hierdoor wordt, zowel nationaal als internationaal, veelvuldig benadrukt dat een belangrijk doel van het burgerschapsonderwijs gericht moet zijn op het stimuleren van een actieve deelname aan het politieke leven en het versterken van de sociale cohesie (Onderwijsraad, 2003; Eurydice, 2005; 2012). Volgens de Onderwijsraad (2012) is een belangrijk onderdeel van burgerschap dat leerlingen leren om te functioneren in een democratische samenleving. In dat kader wordt veelvuldig gesproken over onderwijs voor democratisch burgerschap of democratisch burgerschapsonderwijs. Onderwijs voor democratisch burgerschap lijkt zich voornamelijk te richten op kennis van de democratische rechtsstaat en de democratische waarden, het kunnen omgaan met de pluriforme samenleving en het oplossen van conflicten (Inspectie van het Onderwijs, 2006). De politieke dimensie van onderwijs wordt hierbij voornamelijk beschouwd als het veilig stellen van de democratische waarden en het herstellen en versterken van de sociale cohesie in de samenleving. Hoewel het evident lijkt dat onderwijs zich ook richt op het voorbereiden van leerlingen op het functioneren in een democratische samenleving, wijzen verschillende pedagogische en politieke denkers op de minimale en eenzijdige benadering van de politieke dimensie binnen het onderwijsbeleid van burgerschapsonderwijs (Frazer, 2007; Ruitenberg, 2010; Biesta, 2011b; Van der Ploeg, 2015). De nadruk op kennis van de democratische rechtsstaat en de democratische waarden, het om kunnen gaan met de pluriforme samenleving en het oplossen van conflicten is wellicht belangrijk, maar duidt eveneens op een specifieke opvatting van de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs en democratie in het bijzonder. Volgens Ruitenberg (2011) is het essentieel te erkennen dat er verschillende opvattingen zijn van de

mocratie, democratisch samenleven en democratisch burgerschap. Ook Biesta (2011b) wijst erop dat de verschillende interpretaties van democratie en de democratische samenleving bepalend zijn voor de wijze waarop er invulling wordt gegeven aan burgerschapsonderwijs. Binnen het huidige overheersende denken en beleid rond de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs wordt volgens Ruitenberg (2011) deze politieke dimensie met name verstaan vanuit een deliberatieve benadering waarin het oplossen van conflicten en het komen tot een consensus als belangrijke doelen worden gesteld van onderwijs voor democratisch burgerschap. Ook Van der Ploeg (2015) merkt op dat binnen de overheersende benadering van burgerschapsonderwijs, het democratisch samenleven met name wordt verstaan als het komen tot een samenleving waarin socialiteit, sociale cohesie en solidariteit centraal staan. Hij geeft echter ook aan dat er alternatieve benaderingen zijn die geen ruimte krijgen binnen de huidige invulling van burgerschapsonderwijs.

1.3 De pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs

Burgerschapsonderwijs kent een sterke pedagogische en politieke dimensie die momenteel binnen het onderwijsbeleid op specifieke wijze invulling krijgen. Als reactie op de dominante benaderingen binnen het huidige beleid rondom burgerschapsonderwijs, zijn er verschillende alternatieve benaderingen ontwikkeld die vanuit andere opvattingen over de pedagogische en politieke dimensie tot stand zijn gekomen.

1.3.1 De pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs

Zoals hierboven is beschreven lijkt de pedagogische dimensie binnen de huidige benadering voornamelijk vorm te krijgen vanuit een visie op onderwijs die zich richt op het (re)produceren van een bepaald type burger. Volgens Biesta (2011a) moeten we ons afvragen of burgerschap überhaupt iets is dat aan te 'leren' is, of dat burgerschap veel meer te maken heeft met een manier van zijn en van doen. Hij wijst op de eenzijdigheid van deze benadering waarin het onderwijs wordt gezien als een instrument om burgers op te leiden van nog-niet-burger naar volwaardig burger. Het onderwijs, en vooral de ontwikkeling van de leerling, wordt binnen deze instrumentele benadering beschouwd als een lineair proces, waarbij burgerschap wordt gezien als een status die leerlingen aan het einde van hun schooltijd kunnen verkrijgen. Volgens Biesta is onderwijs meer dan alleen een instrument en hij benadrukt dat het belangrijk is dat we nadenken over wat het doel en de functie van onderwijs zou moeten zijn.

In de zoektocht naar het doel van onderwijs onderscheidt Biesta (2012a) drie doeldomeinen waarin onderwijs zich zou moeten manifesteren, te weten: het domein van kwalificatie, van de socialisatie en van de subjectificatie. Het domein van de kwalificatie richt zich op:

‘[H]et aanleren van kennis, vaardigheden en begrip en het bijbrengen van vaardigheden om te kunnen oordelen en te onderscheiden en hen in staat stellen ‘iets

te doen'. [...] Het domein van de socialisatie heeft te maken met de vele manieren waarop we, via onderwijs, deel worden van bepaalde sociale, culturele en politieke 'ordes' (ibid., p. 30).

Binnen het domein van de kwalificatie en socialisatie gaat het daarmee om het aanleren van vooraf gestelde kennis, vaardigheden, tradities, waarden en normen. Het domein van de subjectificatie daarentegen, heeft betrekking op de vorming tot onafhankelijk denkend en handelend individu, een menselijk subject. Het gaat binnen dit domein om de vraag hoe het onderwijs een bijdrage levert aan het subject-zijn van de leerling. Het domein van de subjectificatie wordt daarom ook wel aangeduid als het domein van de persoonsvorming.³ Deze persoonsvorming is niet gebaseerd op vooraf gedefinieerde eigenschappen, maar richt zich meer op de vraag op welke wijze het individu omgaat met vrijheid en met de verantwoordelijkheden die deze vrijheid met zich meebrengt (Biesta, 2015a). Hierbij moet worden opgemerkt dat dit domein zich daarmee niet richt op de onbegrensde ontwikkeling van alle talenten en eigenschappen van de leerling, maar op een proces waarbij het individu ook geconfronteerd wordt met de vraag 'of datgene wat ik wens inderdaad wenselijk en wensbaar is voor mijn eigen leven en mijn leven met anderen (democratie) op deze planeet (ecologie)' (Biesta, 2015b, p. 60). Het individu wordt hiermee niet zozeer in het centrum van de wereld geplaatst, maar gezien als een onderdeel van de wereld waar hij⁴ zich toe moet verhouden en een bepaalde verantwoordelijkheid voor heeft. Het leren omgaan met weerstand voortkomend uit de mogelijkheid dat wat jij wenst wellicht niet wenselijk is voor de wereld om je heen, is hiermee een belangrijk aspect van het domein van de subjectificatie.

Binnen de drie domeinen zoals Biesta deze onderscheidt, zijn het vooral het de domeinen van de socialisatie en subjectificatie die op gespannen voet met elkaar lijken te staan. Waar het domein van de socialisatie zich richt op het overbrengen van waarden en normen, tradities en praktijken, gaat het bij het domein van de subjectificatie om de vorming van een onafhankelijk denkend en handelend individu, dat verantwoordelijk is voor de eigen keuzes binnen de wereld waar hij deel van uitmaakt. Dit individu kent geen van tevoren gedefinieerde eigenschappen of competenties. Volgens Biesta (2011a; 2012a) ligt de nadruk binnen het huidige beleid van onderwijs, en burgerschapsonderwijs in het bijzonder, met name op het domein van de kwalificatie en de socialisatie. Er lijkt te worden verondersteld welke kennis, vaardigheden, waarden en normen overgedragen dienen te worden door het onderwijs voor de vorming van de 'goede' burger. Dit lijkt onder andere naar voren te komen uit de nadruk die er wordt gelegd op het versterken van de sociale cohesie. Het domein van de subjectificatie, waarbij de individuele

3 Biesta (2018) maakt hierbij een onderscheid tussen 'vorming-van-personen', met daarbij het risico van staats-pedagogiek, en 'vorming-van-persoon-willen-zijn'. De 'vorming-van-persoon-willen-zijn' is volgens Biesta essentieel voor de democratie omdat het hierbij gaat om volwassenheid waarbij particuliere wensen kunnen worden omgevormd tot wat collectief verlangd wordt.

4 Waar in dit proefschrift 'hij' staat geschreven kan ook 'zij' worden gelezen.

vrijheid en verantwoordelijkheid centraal staat, lijkt nauwelijks vertegenwoordigd. Door het belang te benadrukken van het domein van de subjectificatie blijft de pedagogische dimensie niet alleen beperkt tot de vraag hoe we zouden moeten opvoeden en welke kennis en vaardigheden een leerling zou moeten bezitten, maar worden er ook existentiële vragen toegevoegd over visies op menszijn en samenleven. Hierbij ontstaat er echter een spanning tussen het domein van de socialisatie en de subjectificatie waarbij het doel vanuit de socialisatie zich richt op het inleiden in tradities en het vormen naar waarden en normen, en het domein van de subjectificatie zich richt op het opvoeden tot volwassen zelfbepaling. Deze spanning tussen beide domeinen kwam eveneens naar voren in het voorbeeld aan het begin van dit hoofdstuk. Het maakt ook zichtbaar hoe de pedagogische en politieke dimensie bij elkaar kunnen komen, omdat het hier gaat om de vraag op welke wijze het vrije subject omgaat met verantwoordelijkheden die een plurale democratische samenleving met zich meebrengt.

1.3.2 De politieke dimensie van burgerschapsonderwijs

Uit de eerdere korte verkenning van de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs kwam naar voren dat het toerusten voor deelname aan de democratische samenleving als een belangrijk onderdeel van burgerschapsonderwijs wordt gezien. Het onderwijs dient leerlingen voor te bereiden op hun deelname aan een democratische politieke rechtstaat waarbij de nadruk wordt gelegd op kennis van de democratie, het overdragen van de centrale waarden en normen en de toename de politieke participatie en de sociale cohesie.

Critici menen dat deze dominante invulling van de politieke dimensie betekent dat de huidige benadering met name gericht is op een deliberatieve en conflict vermijdende opvatting van democratie en democratisch burgerschap waarbij de democratische burger door het onderwijs gesocialiseerd dient te worden (Ruitenbergh, 2009; 2011). Het is met name de positie van het conflict dat een belangrijk discussiepunt vormt rondom de deliberatieve benadering van democratie en democratisch burgerschap. Deze deliberatieve benadering komt tot uiting door de nadruk op het oplossen van conflicten en het streven naar een (rationele) consensus. Veel van het onderwijs zou volgens Ruitenbergh gericht zijn op het versterken van het argumentatie- en redeneringsvermogen van leerlingen om zo door middel van gesprek met elkaar te komen tot een rationele consensus. Volgens Van der Ploeg (2015) kenmerkt de huidige benadering zich vooral door het leggen van de nadruk op het bevorderen van maatschappelijke en politieke participatie en het versterken van de sociale cohesie. Hierbij wordt met name uitgegaan van 'conventionele deugden, plichten, praktijken en procedures' (ibid., p. 286). Voor minder harmonieuze en conformistische opvattingen is veel minder aandacht binnen de huidige invulling van burgerschapsonderwijs (ibid.). Het doel van de huidige benadering van democratische politiek binnen burgerschapsonderwijs lijkt zich hiermee vooral te richten op harmonie en consensus. Volgens de Belgische politicologe Chantal Mouffe (2005) is het benaderen van het doel van democratische politiek in termen van consensus en

verzoening zowel conceptueel als politiek gevaarlijk. Pluraliteit en verscheidenheid zijn volgens Mouffe belangrijke aspecten van democratie en democratische politiek. Zij pleit daarom voor een benadering waarin juist expliciet aandacht is voor de conflicterende aspecten van democratisch burgerschap. Het is, volgens Mouffe (2013), dan ook de taak van de democratische politiek ruimte te scheppen voor conflicten, maar daar een agonistische vorm aan te geven in plaats van een antagonistische. Binnen deze agonistische vorm is de tegenstander geen vijand die verslagen of overtuigd moet worden, maar een tegenstander die vanzelfsprekend aanwezig is in de conflicterende orde van de democratie. Mouffe zet deze agonistische benadering tegenover de antagonistische benadering waarbij de ander met zijn andere opvattingen wordt gezien als tegenstander die overtuigd of vernietigd dient te worden. Volgens Mouffe leidt juist de drang naar het streven om tot een rationele consensus te komen ertoe dat conflicten snel een antagonistische vorm aannemen. Het kan leiden tot een onderscheid tussen rationele en irrationele mensen. Democratie vraagt niet per definitie om consensus of socialisatie maar om onafhankelijk denkende en handelende mensen die tegengestelde posities moeten kunnen innemen. Mouffe benadrukt dat wanneer het doel van de democratische politiek is dat er altijd naar een compromis gestreefd dient te worden, dit ten koste zou gaan van de pluraliteit en de vrijheid en daardoor het fundament van de democratie ondermijnd zou worden. Democratie gaat, volgens Mouffe, daarom voornamelijk om pluraliteit, verschillen van mening en vraagstukken rond vrijheid en gelijkheid welke niet eenduidig te beantwoorden zijn. Democratie kan hiermee niet worden beschouwd als een samenlevingsvorm die te reproduceren is, maar als een manier waarop samenleefd kan worden met alle verschillen. De agonistische benadering van de politieke dimensie biedt hiermee een relevant alternatief voor de huidige dominerende benadering van de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs.

1.4 Centrale vraagstelling en opbouw

Vanuit de casus en de ontwikkelingen binnen het beleid rond burgerschapsonderwijs, zoals eerder in deze inleiding zijn beschreven, heb ik getracht inzichtelijk te maken dat burgerschapsonderwijs zowel een pedagogische als een politieke dimensie kent waar scholen en leerkrachten mee worden geconfronteerd. Binnen het huidige beleid van burgerschapsonderwijs lijken beide dimensies op een eenzijdige manier geïnterpreteerd te worden. Enerzijds overheerst binnen de pedagogische dimensie de idee dat het burgerschapsonderwijs er vooral op gericht dient te zijn leerlingen bepaalde toetsbare kennis en vaardigheden over te brengen en bekend te maken met de geldende waarden en normen. Op deze manier kunnen leerlingen op effectieve wijze worden voorbereid voor hun deelname als burgers binnen de samenleving waarin ze opgroeien. Anderzijds kwam naar voren dat binnen de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs een opvatting dominant lijkt te zijn waarbij wordt benadrukt dat politiek en democratie gericht dienen te zijn op het oplossen van conflict, het bereiken van consensus en het versterken van de sociale cohesie en de solidariteit. In wat volgde zijn de concepten subjectificatie en agonisme gepresenteerd, van waaruit de complexiteit naar voren

komt van de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Aangezien beide concepten vooral vanuit theoretisch perspectief zijn uitgewerkt, is het interessant te onderzoeken of leerkrachten uit het primair onderwijs eveneens de potentie zien van beide concepten en of deze concepten hen ook daadwerkelijk (handelings)alternatieven kunnen bieden. Daarom is het voornaamste doel van deze studie beide concepten verder te verkennen en uit te werken om vervolgens te onderzoeken wat de betekenis en de potentie van beide concepten is voor het denken en handelen van leerkrachten binnen de context van het Nederlandse primair onderwijs. De centrale vraag binnen deze studie is daarom als volgt geformuleerd:

Wat is de betekenis en de potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het denken en handelen van leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs in het Nederlandse primair onderwijs?

De keuze voor onderzoek naar de betekenisverlening van leerkrachten in het Nederlands primair onderwijs is met name tot stand gekomen doordat ik de afgelopen jaren als onderwijsadviseur bij Stichting Arkade en als lerarenopleider op de Hogeschool iPabo nauw betrokken ben bij (aanstaande) leerkrachten in primair onderwijs. Ik heb me hierin vaak beziggehouden met vraagstukken en thematieken die onderdeel uitmaken van het domein van burgerschapsonderwijs. Hierbij ben ik altijd geïnteresseerd geweest in de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de leerkrachten binnen dit vakgebied (zie Van Waveren, 2009). Zoals eerder beschreven blijkt vanuit verschillende onderzoeksrapporten (Onderwijsraad, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2017) dat leerkrachten worstelen met het domein van burgerschapsonderwijs. Echter, wordt in deze rapporten met name gesproken 'over' de leerkrachten en niet zozeer 'met' de leerkrachten. De bevindingen uit de rapporten kwamen met name tot stand uit de constateringen van onderwijsinspecteurs en uit de afname van vragenlijsten aan directies en leerkrachten. In deze studie wil ik met name stem geven aan de leerkrachten en hun betekenisverlening, opvattingen en ervaringen met betrekking tot burgerschapsonderwijs.

Om inzicht te krijgen in het denken en handelen van de leerkrachten is het empirische gedeelte van deze studie opgedeeld in drie fasen (zie paragraaf 1.5): allereerst wordt een aantal leerkrachten uit het primair onderwijs bevraagd op hun opvattingen over burgerschapsonderwijs in het algemeen en vervolgens over hun ideeën van de potentie van beide concepten voor hun denken en tot slot hun handelen in de onderwijspraktijk. Door het denken en handelen van de leerkracht centraal te stellen en samen met de leerkrachten de potentie van beide concepten te onderzoeken, wordt aangesloten bij onderwijsvisies die de belangrijke rol van de leerkracht in het onderwijs benadrukken (zie onder andere Schön, 1983; Kelchtermans, 1994; Korthagen, 2004). In tegenstelling tot benaderingen waarbij de leerkracht als een instrument wordt gezien die bepaalde kennis dient over te brengen op de leerling, wordt binnen deze benadering benadrukt

dat onderwijs voornamelijk een complexe praktijk is, waarbinnen de opvattingen, ervaringen en de wereldbeelden van de leerkracht bepalend zijn voor de wijze waarop zij vorm en inhoud geven aan hun onderwijspraktijk. Inzicht in het denken en handelen van mensen, in dit geval de leerkracht, is dus een belangrijk aspect wanneer we meer te weten willen komen over de onderwijspraktijk (Wardekker, 1989) en de (on)mogelijkheden van de alternatieve benaderingen zoals hierboven gepresenteerd.

1.5 Opbouw van de studie

Om tot een antwoord te komen op de centrale vraag van deze studie zal ik in het tweede hoofdstuk de verschillende typen burgerschap verhelderen en de pedagogische en politieke dimensie verder verkennen en verdiepen. Binnen deze verkenning en verdieping zal zowel het concept van subjectificatie vanuit de pedagogische dimensie en het concept van agonisme vanuit de politieke dimensie verder worden uitgewerkt.

In het derde hoofdstuk zal ik het empirische gedeelte van de studie en de opzet hiervan verantwoorden. Hierbij zullen de verschillende stappen die in het empirische gedeelte van de studie zijn doorlopen worden toegelicht, evenals de keuze voor illuminative evaluation research (Parlett & Hamilton, 1972) als methodologie. Illuminative evaluation research is een vorm van evaluatieonderzoek die zich richt op wat een bepaalde innovatie betekent vanuit het perspectief van de actoren, in dit geval de leerkrachten. Ook zal er in dit hoofdstuk stil worden gestaan bij de selectie en samenstelling van de leerkrachten, de ethische dimensies van de studie, de gehanteerde onderzoeksinstrumenten en de verantwoording van de thematische analyse van de data.

In het vierde hoofdstuk presenteer ik de bevindingen uit de eerste fase van het empirische gedeelte van de studie. In deze eerste fase stonden vooral de opvattingen over burgerschapsonderwijs van de aan de studie deelnemende leerkrachten centraal. Aan de hand van hun betekenisverlening, opvattingen en ervaringen, verkregen uit een-op-een interviews en een focusgroep worden de bevindingen thematisch gepresenteerd. In het vijfde hoofdstuk staan de bevindingen centraal uit de tweede fase van het empirische gedeelte van de studie, waarbij vooral de opvattingen over de potentie van de alternatieve concepten vanuit de pedagogische en politieke dimensie centraal staan. De data uit deze tweede fase zijn verkregen uit verschillende focusgroepen en afsluitende een-op-een interviews met de leerkrachten. In het zesde hoofdstuk worden de bevindingen gepresenteerd van de derde en daarmee de laatste fase van het empirische gedeelte van de studie. In deze fase zijn twee leerkrachten meerdere malen geobserveerd en geïnterviewd. Het doel hierbij was inzicht te krijgen op welke wijze de pedagogische en politieke dimensies zich vertalen in de onderwijspraktijk en te kijken naar de potentie van beide concepten voor het handelen van de leerkrachten in de onderwijspraktijk. Uiteindelijk zullen in het afsluitende hoofdstuk 7 verschillende conclusies worden gekoppeld aan de bevindingen en analyses uit de verschillende empirische studies. Daarbij wordt ingegaan op welke wijze deze inzichten uit de empirische studies zich verhou-

den tot de eerdere contextuele en theoretische verkenning. Deze inzichten zullen verder worden uitgewerkt in voorzichtige aanbevelingen voor leerkrachten, lerarenopleiders en beleidsmedewerkers.

Hoofdstuk 2:

Conceptueel kader

2.1 Inleiding

In het voorgaande hoofdstuk is getracht om met behulp van het onderscheiden van een pedagogische en politieke dimensie, de complexiteit en de context van het domein van burgerschapsonderwijs inzichtelijk te maken. Uit het beschreven praktijkvoorbeeld waarmee het hoofdstuk opende, werd duidelijk op welke manieren leerkrachten in hun onderwijspraktijk kunnen worden geconfronteerd met beide dimensies en hoe de waardengekleurde vragen kunnen leiden tot verschillende dilemma's waartoe leerkrachten zich dienen te verhouden. Binnen de pedagogische dimensie gaat het om vragen die te maken hebben met de functie en het doel van het onderwijs en wat dit vervolgens betekent voor de school en de leerkracht. De politieke dimensie wordt gekenmerkt door vragen over wat er wordt verstaan onder de 'goede' burger en de verschillende visies op samenleven. Uit de eerste verkenning naar de invulling van het huidige beleid rond burgerschapsonderwijs werd gesteld dat deze benadering van burgerschapsonderwijs zowel binnen de pedagogische als de politieke dimensie een eenzijdig karakter lijkt te kennen.

Enerzijds lijkt er binnen de pedagogische dimensie een ontwikkeling zichtbaar die eenzijdig uitgaat van een competentiegerichte opvatting van burgerschap, waarbij de uitkomsten van burgerschapsonderwijs vooral getoetst moeten kunnen worden. Hierbij ligt het primaat van het onderwijs bij het socialiseren van leerlingen tot een van tevoren vastgestelde burger. Deze ontwikkeling lijkt te worden ingegeven door een verlegenheid van scholen en leerkrachten bij het vormgeven aan burgerschapsonderwijs in de onderwijspraktijk. Tevens past deze ontwikkeling in een breder discours dat binnen het onderwijs zichtbaar is, waarbij de nadruk ligt op onderwijs dat gericht moet zijn op het leveren van toetsbare en meetbare resultaten. Kritiek op deze eenzijdige benadering van de pedagogische dimensie richt zich met name op de idee dat onderwijs een instrument zou zijn om burgers te (re)produceren. Onderwijs zou echter ook een taak hebben in de vorming van de persoon, zonder dat het al vooraf gedefinieerd is hoe deze persoon eruit zou moeten zien.

Anderzijds zagen we kritiek op de huidige invulling van de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs en het daaraan gekoppelde idee van democratisch burgerschap. De kritiek op deze invulling van de politieke dimensie is voornamelijk gericht op een conflictvermijdende en consensus gerichte opvatting van democratisch samenleven, die

binnen de huidige opvatting centraal lijkt te staan. Democratisch burgerschapsonderwijs moet leiden tot een toename van de politieke participatie en een versterking van de sociale cohesie. Hierbij luidt de kritiek dat deze benadering uitgaat van een specifieke opvatting van democratie, de democratische waarden en de democratische burger die te weinig recht doet aan de momenten waarop pluraliteit leidt tot conflicten.

Voor beide dimensies zijn vanuit de kritiek zoals hierboven kort genoemd, twee concepten gepresenteerd waarmee de thematiek van burgerschapsonderwijs vanuit de pedagogische en politieke dimensie nauwkeuriger onder woorden kan worden gebracht. De twee concepten kunnen mogelijk van betekenis zijn voor de onderwijspraktijk van leerkrachten in het primair onderwijs. Voor de pedagogische dimensie is dit het concept van de subjectificatie, waarbij wordt benadrukt dat de leerling binnen het onderwijs niet alleen als een object beschouwd dient te worden dat specifieke kennis en vaardigheden dient aan te leren, maar dat er ook aandacht moet zijn voor de leerling als vrij denkend en handelend subject. Het concept agonisme is vervolgens gepresenteerd als potentiële aanvulling op de huidige invulling van de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Een concept dat juist het belang van conflicterende opvattingen benadrukt binnen een democratische samenleving.

Beide concepten zullen een voorname plek in deze studie innemen, waarbij het belangrijk is op te merken dat het voornaamste doel van deze studie zich richt op het onderzoeken van de potentie van beide concepten voor leerkrachten in de praktijk van het primair onderwijs. Het is daarmee van belang om beide concepten verder te verhelderen en inzichtelijk te maken in welk opzicht deze concepten zich onderscheiden van de huidige, meest gangbare benaderingen van burgerschapsonderwijs en wat zij zouden kunnen toevoegen aan de invulling van de pedagogische en politieke dimensie.

In dit hoofdstuk zal er in eerste instantie worden stilgestaan bij het debat over burgerschapsonderwijs en wordt er aangetoond dat verschillende concepties op burgerschap ook kunnen leiden tot verschillende typen burgers. Vanuit deze inzichten wordt er verder ingegaan op de discussies over de pedagogische dimensie waarbij het concept van subjectificatie verder wordt uitgewerkt. Vervolgens wordt er stilgestaan bij de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs en wordt het concept agonisme verder uitgewerkt binnen de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs.

2.2 Verschillende typen burgerschapsonderwijs

Sinds de toegenomen interesse in burgerschapsonderwijs⁵ aan het einde van de vorige eeuw, is er op nationaal en internationaal niveau een doorlopend debat over de

5 De vragen en thema's die centraal staan in de discussie over burgerschap en burgerschapsvorming zijn uiteraard niet nieuw en spelen al sinds de klassieke oudheid. Vooral vragen over wie of wat de burger definieert, welke rechten en/of plichten deze burger zou moeten hebben en wat daarbij de rol is van het onderwijs maken al langer deel uit van diverse discussies (zie hiervoor onder andere Heater, 1990; 1999; 2004; Isin & Turner, 2002; Israel, 2011).

functie en het doel van burgerschapsonderwijs (Kerr, 1999; Leenders & Veugelers, 2004; Schulz et al., 2010; Veugelers, 2011a; Eurydice, 2012). Dit debat richt zich met name op de vraag wat voor burger er door het onderwijs zou moeten worden opgeleid en wat de achterliggende motivatie hiervoor is. Hieruit wordt duidelijk dat burgerschap vanuit verschillende perspectieven (politiek filosofisch, sociologisch, economisch, pedagogisch, etc.) benaderd kan worden en dat elk perspectief andere consequenties heeft voor de rechten en plichten van de burger (Kymlicka & Norman, 1994; Delanty, 1997; Crick, 1998; Heater, 2002; Isin & Turner, 2002; Jones & Gaventa, 2002).

Zoals in het eerste hoofdstuk naar voren is gebracht, wordt in verschillende Westerse landen de nadruk gelegd op democratisch burgerschap en is de opdracht voor het (burgerschaps)onderwijs voornamelijk gericht op het stimuleren van actief burgerschap en politieke participatie (Eurydice, 2012). De afname van de sociale cohesie en de politieke participatie zijn hierbij belangrijke redenen om burgerschapsonderwijs op te nemen in het curriculum. Daarnaast spelen zorgen over 'global justice', ongelijkheid, globalisering en immigratie, als ook de opkomst van antidemocratische en racistische bewegingen (Osler & Starkey, 2006) een voorname rol bij de introductie van burgerschapsonderwijs. Alhoewel de burgerschapsopdracht, die vanuit de overheid wordt opgelegd, in veel gevallen vergelijkbare accenten kent, zijn er wel degelijk verschillende perspectieven te onderscheiden in de opdracht van de school.

In een zoektocht naar enige structuur in de verschillende perspectieven op democratisch burgerschap onderscheiden Westheimer en Kahne (2004) drie typen van democratisch burgerschap. Deze theorie kwam voort uit een analyse van diverse onderwijsprogramma's in de Verenigde Staten, met name programma's gericht op in-service learning (in Nederland bekend onder de naam maatschappelijke stages). In hun theorie laten ze zien hoe verschillende onderwijsprogramma's gericht zijn op het versterken van de democratie door middel van onderwijs en hoe tevens de achterliggende opvattingen over 'goed' burgerschap verschillen. Uit het onderscheid van de typen burgerschap komt naar voren dat de interpretatie van 'goed' burgerschap wordt beïnvloed door onze opvattingen over menszijn en (democratisch) samenleven.

In de eerste plaats onderscheiden ze de 'personal responsible citizen' waarbij de burger wordt gezien als onderdeel van een gemeenschap met een zekere verantwoordelijkheid voor deze gemeenschap. Programma's die de personal responsible citizen willen stimuleren, zijn vooral gericht op 'character building and personal responsibility by emphasizing honesty, integrity, self-discipline and hard work' (ibid., p. 241). Een tweede opvatting, de 'participatory citizen', richt zich met name op de ontwikkeling van burgers 'who actively participate in the civic affairs and the social life of the community at the local, state or national level' (ibid.). Schoolprogramma's die zich richten op deze vorm van democratisch burgerschap worden gekenmerkt door het streven om kennis over te dragen over de wijze waarop overheid en (school)organisaties werken en kennis

over te dragen over de functie die deze instanties kunnen hebben voor het collectief. Tenslotte onderscheiden ze de ‘justice oriented citizen’ die gericht is op een kritische beoordeling van, en verstandhouding met sociale, politieke en economische krachten in de samenleving. Vooral aan politieke kwesties wordt meer aandacht besteed in vergelijking met de andere twee typen burgerschap, omdat het gaat om het kritisch bevragen van bepaalde politieke en economische krachten en zodat leerlingen strategieën kunnen ontwikkelen die ongelijkheid helpen tegen te gaan. De justice oriented citizen kent hiermee overeenkomsten met de ‘participatory’ citizen.

‘The vision of the justice-oriented citizen shares with the vision of the participatory citizen an emphasis on collective work related to the life and issues of the community. Its focus on responding to social problems and to structural critique make it somewhat different, however to prepare students to improve society by critically analysing and addressing social issues and injustices’ (ibid., p. 242).

De drie typen burgerschap zoals Westheimer en Kahne deze onderscheiden in hun analyse van onderwijsprogramma’s, illustreren hoe de achterliggende opvattingen over democratisch burgerschap, samenleven en menszijn kunnen verschillen en hoe dit vervolgens van invloed is op de doelen van burgerschapsonderwijs. Zo wijzen Westheimer en Kahne op het gevaar van benaderingen die louter worden gekenmerkt door een nadruk op persoonlijke verantwoordelijkheid en het vormen van een specifiek karakter. Hoewel deze benadering van de ‘personal responsible citizen’ belangrijke doelen vertegenwoordigt, hoeft deze benadering niet noodzakelijk iets met democratie en democratisch burgerschap te maken te hebben (Westheimer & Kahne, 2004). Oftewel, onderwijsprogramma’s die zich op dit ‘type’ burger richten leveren niet automatisch een bijdrage aan onderwijs voor democratisch burgerschap met een politieke dimensie. Juist deze politieke dimensie zou volgens Westheimer en Kahne een belangrijk onderdeel uit dienen te maken van burgerschapsonderwijs.

Evenals Westheimer en Kahne, ziet ook Veugelers (2007) dat burgerschap voor een groot deel om politiek gaat, maar hij wijst erop dat burgerschap ook gericht is op de wijze waarop ‘people give meaning to life on the personal, the interpersonal and the socio-political levels’ (ibid., p. 106). Hoe deze aspecten in de onderwijspraktijk vorm krijgen, zegt iets over de achterliggende doelen van burgerschapsonderwijs en de opvattingen over ‘goed’ burgerschap die hieraan ten grondslag liggen. Leenders, De Kat en Veugelers (2008) hebben deze doelen op basis van empirisch onderzoek weten te clusteren in drie verschillende clusters die leiden tot een opvatting van drie typen burgerschap: het aanpassingsgerichte burgerschap, het individualistisch burgerschap en het kritisch democratisch burgerschap. Het aanpassingsgerichte burgerschap is met name gericht op vergroten van de maatschappelijke betrokkenheid en de discipline van de burger. ‘Aanpassingsgericht burgerschap wordt gerealiseerd via waardeoverdracht. Vaststaande waarden worden aan leerlingen doorgegeven, met karaktervorming als doel. [...]

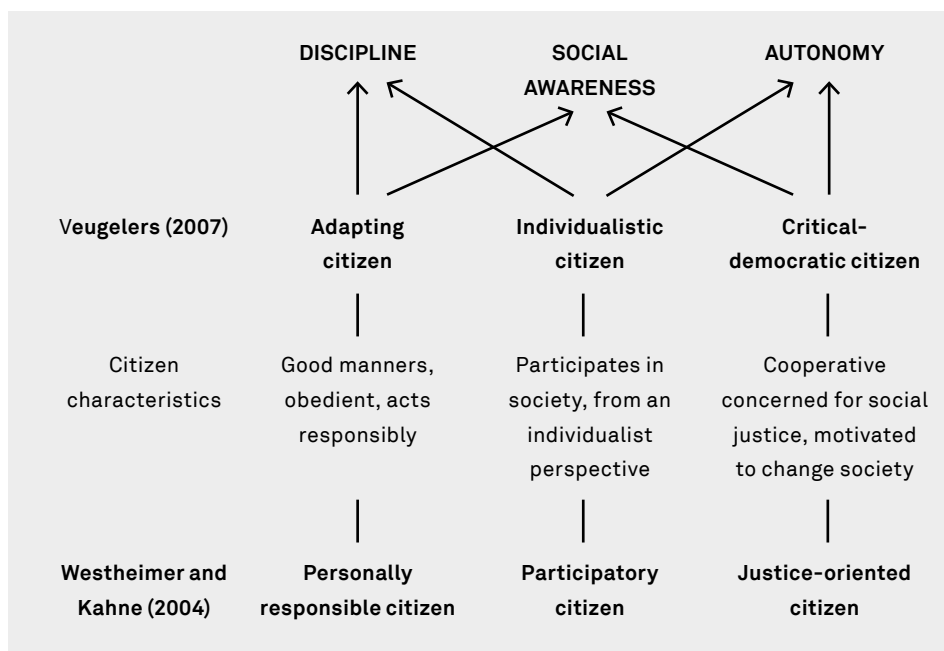
Er is daarbij weinig oog voor het ontwikkelen van vaardigheden om te kunnen reflecteren op waarden en zelf waarden te ontwikkelen' (Leenders & Veugelers, 2004, p. 364). Het individualistisch burgerschapsconcept richt zich met name op het stimuleren van de autonomie en discipline van de burger, welke volgens Veugelers dominant is in de huidige Europese benaderingen van burgerschap.

'Deze burger benut zijn rechten en plichten en verantwoordelijkheden niet vanuit een morele, ideologische verplichting, maar slechts voor zover het zijn eigen belang ten goede komt. Rechten worden geïnterpreteerd in termen van bescherming van het individu en zijn autonomie. Verplichtingen verdwijnen naar de achtergrond, want zij beperken de vrijheid' (ibid., p. 365).

Tenslotte richt het laatste type, het kritisch-democratisch burgerschap zich voornamelijk op het versterken van de autonomie en de maatschappelijke betrokkenheid en in mindere mate op discipline.

'De kritisch-democratische burger combineert individuele en sociale ontwikkeling. Hij is een sociaal wezen dat actief participeert in de maatschappij, op kritische wijze geëngageerd is en geïnteresseerd is in de transformatie van de gemeenschap en het omgaan met culturele verschillen. Hij is op zoek naar een evenwicht tussen persoonlijke ontwikkeling, sociale betrokkenheid en emancipatie' (ibid., p. 368).

Zoals blijkt uit bovenstaande theorieën van Westheimer en Kahne en van Veugelers, zitten er grote raakvlakken tussen beide driedelingen van de doelen van burgerschapsonderwijs. Johnson en Morris (2010) hebben op heldere wijze inzichtelijk gemaakt hoe beide theorieën vooral in terminologie van elkaar verschillen, waarbij de karakteristieken veelal overeenkomen. Bij de 'personal responsible citizen' van Westheimer en Kahne en het aanpassingsgerichte burgerschap van Veugelers gaat het er met name om dat leerlingen bewust worden van hun verantwoordelijkheden en zich op de juiste manier gedragen, zoals dit binnen de samenleving wordt voorgeschreven. De 'participatory citizen' en het individualistisch burgerschapsconcept kennen als overeenkomsten het participeren in de samenleving enerzijds en de nadruk op de burger als individu anderzijds. Binnen het laatste type de 'justice-oriented citizen' en het kritisch democratische burgerschap wordt de nadruk gelegd op sociale rechtvaardigheid (social justice) en kritisch denken (ibid.). Uiteraard zijn de theorieën niet identiek en zijn er ook zeker verschillen tussen de theorieën. Zo is de 'participatory citizen' van Westheimer en Kahne waarschijnlijk veel meer sociaal betrokken dan het individualistisch burgerschapsconcept van Veugelers (ibid.).



Figuur 1: Een vergelijking tussen de burgerschapsconcepties van Veugelers en Westheimer & Kahne (Johnson & Morris, 2010, p. 85).

Een derde, soortgelijke driedeling van doelen van burgerschapsonderwijs wordt gemaakt door Biesta (2007). Hij onderscheidt drie verschillende concepties op (democratisch) burgerschap, te weten: de individualistische, de sociale en de politiek-democratische conceptie. De individualistische conceptie richt zich, geïnspireerd vanuit Kants idee van het subject als vrij, moreel en rationeel subject, op de bevordering van de (rationele) autonomie van het individu. De sociale conceptie van burgerschap, die met name geïnspireerd is door het gedachtegoed van onder andere John Dewey, staat in het teken van de sociale functie van het onderwijs. Het aanleren van (democratisch) burgerschap en het creëren van de democratische burger gebeurt in het onderwijs, volgens deze benadering, met name door middel van participatie. Binnen de politieke conceptie van burgerschap wordt, volgens Biesta, de burger en het menselijk subject op een andere wijze verstaan. In deze benadering, die met name terug te vinden is in het werk van Hannah Arendt, gaat het niet zozeer om wie of wat het subject zou moeten worden, maar vooral om wie en hoe het subject 'is'. Waar er in de individualistische en de sociale conceptie een bepaald idee is wie de burger zou moeten zijn en hoe deze burger gesocialiseerd zou moeten worden, is er binnen de politieke benadering geen vooraf gestelde definitie van de 'goede' burger. Het subject is hiermee geen staat van zijn, maar het individu wordt in de interactie met anderen aangesproken als subject. De pluraliteit van de samenleving is hiermee een belangrijke voorwaarde binnen de politieke conceptie.

Veugelers	Adapting citizen	Individualistic citizen	Critical democratic citizen
Westheimer & Kahne	Personally responsible citizen	Participatory citizen	Justice oriented citizen
Biesta	Individualistic (moral) conception of citizenship	Social conception of citizenship	Political conception of citizenship

Figuur 2: Concepties van burgerschap

Hoewel de verschillende typen burgerschap niet altijd strikt van elkaar te onderscheiden zijn en de verschillende typen burgerschapsonderwijs in de onderwijspraktijk wellicht door elkaar heen lopen, laten de theorieën zien dat er aan deze typen burgerschap verschillende visies ten grondslag liggen op menszijn en samenleven.

Leenders en Veugelers (2004) zien binnen het Nederlandse onderwijssysteem een reëel probleem dat het burgerschapsonderwijs in toenemende mate wordt beïnvloed door een individualistische benadering van de burger. Vanuit deze opvatting van burgerschap wordt het onderwijs met name gezien als een instrument om leerlingen zelfverantwoordelijk te maken en zelfstandig te laten leren. Deze nadruk op de individuele leerling en de zelfstandigheid van de leerling heeft daarmee ook implicaties voor de rol van de leerkracht.

‘De leerkracht is instructeur, coach, trainer, adviseur en assessor. Hij moet een gunstige leeromgeving creëren waarin leerlingen worden gestimuleerd tot zelfwerkzaamheid (‘rijke’ contexten). Hij begeleidt het individuele traject van de leerling, ondersteunt individuele leerroutes en stemt af op de individuele leerling’ (ibid., p. 372).

Alhoewel Leenders en Veugelers het belang van zelfstandigheid en autonomie onderschrijven, benadrukken ze dat onderwijs ook een plek moet zijn waar interactie plaatsvindt en dat juist deze interactie een belangrijk onderdeel uitmaakt van de morele en sociale ontwikkeling van de leerling. Een benadering die louter gericht is op het individu en de bevordering van autonomie en zelfstandigheid, laat belangrijke aspecten buiten beschouwing die voor ‘goed’ burgerschap onmisbaar zijn. Juist in de interactie met de ander vindt de waardenontwikkeling plaats en daarom zouden vaardigheden gestimuleerd moeten worden waarmee leerlingen kunnen communiceren over de verschillende waarden. Voor de leerkracht betekent dit dat hij een rol speelt als:

‘[Be]middelaar van waarden en normen, als participant in het interactieve proces van betekenisverlening door de leerling, als deelnemer aan het debat in het bewustzijn van de eigen waarden en gedeelde waarden, én als vertegenwoordiger van bepaalde perspectieven die in een traditie geworteld zijn’ (ibid., p. 373).

Uit een latere studie van Leenders, Veugelers en De Kat (2008), waarbij onderzoek is gedaan naar de opvattingen van docenten over burgerschapsonderwijs in het voortgezet onderwijs, komt eveneens naar voren dat de leerkracht bemiddelaar is, maar dat de eigen waarden hierbij een belangrijke rol spelen.

2.3 De pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs

De vorige paragraaf maakt inzichtelijk dat elk type burgerschap andere implicaties heeft voor het onderwijs en de rol van de leerkracht. Inzichten die voortvloeien uit verschillende visies op menszijn, ‘goed’ burgerschap, de democratische samenleving en daarmee de pedagogische opvattingen over het doel en de functie van het onderwijs. De pedagogische dimensie lijkt hiermee binnen verschillende typen burgerschap al een specifieke richting en invulling te kennen, waarbij onderwijs wordt gezien als middel of instrument om een bepaald type burger op te leiden. Of onderwijs inderdaad ook zo werkt of zo zou moeten werken, is onderdeel van een pedagogische discussie waarop in deze paragraaf dieper in zal worden gegaan. Ook wordt in de theorieën over de verschillende typen burgerschap, zoals gepresenteerd in de vorige paragraaf, zichtbaar dat de wijze waarop de burger en burgerschap wordt gedefinieerd ook betrekking heeft op de invulling van de politieke dimensie. Vanuit de discussie over het doel van het onderwijs en de huidige dominante instrumentele benadering van onderwijs zal het concept van subjectificatie als belangrijk domein van het onderwijs verder worden uitgewerkt, waarbij er nadrukkelijk stil wordt gestaan bij de democratische en daarmee politieke dimensie van dit concept. Daarbij zal er ook aandacht worden besteed aan de mogelijkheden voor dit concept en de betekenis hiervan voor het handelen van de leerkracht in de onderwijspraktijk.

2.3.1. Wat is het doel van onderwijs?

Wanneer we spreken over pedagogiek dan benadrukt Biesta (2018) dat de pedagogiek zich als wetenschap dient te richten op het handelen van de opvoeder (in dit geval de leerkracht). De pedagogiek is daarmee een handelingswetenschap die zich in principe niet richt op de leerling maar op het handelen van de opvoeders. ‘Handelingswetenschap is een vorm van wetenschap die niet uit is op het verklaren of voorspellen, en ook niet begrijpen, maar die het ondersteunen en verbeteren van menselijk handelen als insteek heeft’ (ibid., p. 12). Hoe dit handelen vorm krijgt en wat precies het doel is van deze handelingen, daarover buigt men zich binnen de pedagogiek. Onderwijs is, volgens Biesta (2010), met name een proces van interactie tussen de opvoeder en de leerling, waarbij het nooit zeker is of datgene wat wordt beoogd om te bewerkstelligen bij de leerling, ook daadwerkelijk zal gebeuren.

Het is daarom van belang dat de pedagogiek zich voortdurend buigt over de vragen wat het doel en de functie van het onderwijs is. De antwoorden op deze vragen lopen sterk uiteen en vormen de kern van menig pedagogisch debat (zie voor een overzicht onder andere: Biesta & Stengel, 2016). Aan de antwoorden op deze vragen liggen immers complexe vraagstukken en discussies ten grondslag over de wijze waarop we naar de mens en de wereld kijken (ontologie), maar ook over onze visies op (het verwerven van) kennis en kennen (epistemologie). Daarnaast hebben de antwoorden op deze vragen direct implicaties voor de gehele inrichting van het onderwijs en met name de rol van de leerkracht als opvoeder. De vraag naar het doel van onderwijs is daarmee een complexe en uitdagende vraag waar niet gemakkelijk een eenduidig antwoord op te formuleren is, omdat hier verschillende visies op zijn.

Om het gesprek over de vraag naar doel en functie van het onderwijs op een meer gestructureerde wijze te kunnen voeren, maakt Biesta (2012a) een onderscheid tussen drie doeldomeinen of functies waar het onderwijs iets in zou moeten betekenen, te weten: de domeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie. Biesta spreekt hier over doeldomeinen omdat het gaat over 'domeinen waarin we concrete doelen kunnen formuleren voor wat we willen bereiken en wat we willen dat leerlingen bereiken' (Biesta, 2015b, p. 57). Ook in het onderwijssociologisch werk van Peschar en Wesselingh (1985) is een driedeling terug te vinden. Zij maken echter, evenals de Onderwijsraad (in 2007), een onderscheid in drie hoofdfuncties van onderwijs, te weten: de kwalificatiefunctie, de selectie en allocatiefunctie en de socialisatiefunctie (Onderwijsraad, 2007). In de onderwijspedagogische driedeling zoals naar voren gebracht door Biesta, is de selectie en allocatiefunctie echter vervangen door het domein van de subjectificatie, wat een fundamentele wijziging betekent waar later op terug zal worden gekomen. De driedeling zoals gepresenteerd door Biesta heeft de afgelopen jaren veel aandacht gekregen en is veelvuldig gebruikt binnen discussies over de inrichting van het onderwijs (zie bijvoorbeeld Onderwijsraad, 2016).

In de eerste plaats heeft het onderwijs volgens Biesta (2012) een kwalificatiefunctie, waarbij het onderwijs gericht dient te zijn op het verwerven van kennis en vaardigheden van de leerling.

'De kwalificatiefunctie is zonder twijfel één van de belangrijkste functies van georganiseerd onderwijs en vormt een belangrijke reden voor het bestaan van onderwijs dat door de staat wordt betaald. Dit is in het bijzonder – maar niet uitsluitend – verbonden met economische argumenten, dat wil zeggen, met de rol die onderwijs speelt in de voorbereiding op de arbeidsmarkt en daarmee de bijdrage van onderwijs aan economische ontwikkeling en groei. De kwalificatiefunctie is echter niet beperkt tot de voorbereiding op de wereld van werk en arbeid. Het bijbrengen van kennis en vaardigheden is ook van belang bij andere aspecten van het leven, zoals in verband met de vorming van politieke geletterd-

heid, opgevat als kennis en vaardigheden die nodig zijn voorgoed burgerschap of met de vorming van culturele geletterdheid in bredere zin' (ibid., p. 30).

Enerzijds heeft de kwalificatiefunctie een sterke component die zich richt op het verbeteren of in standhouden van de economische positie van een samenleving en anderzijds richt deze functie van het onderwijs zich erop dat de leerling kennis verwerft over politieke en culturele aspecten binnen de samenleving.

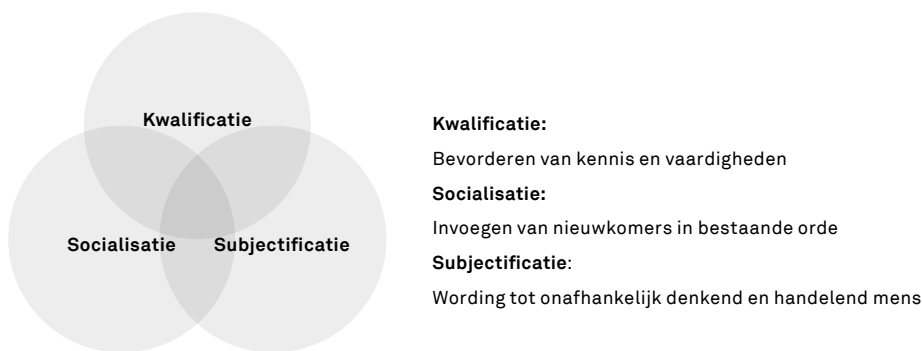
De socialisatiefunctie richt zich op de wijze waarop leerlingen onderdeel uit gaan maken van specifieke 'sociale, culturele en politieke 'ordes'' (ibid., p. 31). Deze functie van het onderwijs is onder andere terug te zien in de taak die het onderwijs veelal krijgt in het overdragen van specifieke waarden en normen die geldend zijn binnen de context van de samenleving. De leerling wordt hierdoor in zekere zin door middel van het onderwijs gesocialiseerd om onderdeel uit te kunnen maken van de samenleving waarin hij leeft. Het onderwijs speelt op deze manier 'een belangrijke rol in de instandhouding van cultuur en traditie' (ibid.). Volgens Veugelers (2011b) heeft onderwijs altijd een socialiserend effect en gebeurt deze socialisatie ook vaak door middel van het 'verborgen' curriculum waarbij leerlingen gevormd worden naar de geldende waarden en normen van een samenleving (zie ook Giroux & Purpel, 1983). Dit 'verborgen' curriculum is datgene wat mogelijk niet als voornaamste doel werd gesteld van het onderwijs, maar kan gezien worden als een neveneffect, waarbij de leerkracht tijdens zijn reguliere lessen de leerling ook socialiseert door de geldende waarden en normen over te dragen. Het gaat binnen dit domein van de socialisatie er ook om dat het individu bekend raakt met de verantwoordelijkheden en de verwachtingen vanuit de samenleving en hiermee de sociaal en politieke ordes reproduceert (Biesta, 2011a).

Het derde domein is het domein van de subjectificatie, ook wel vertaald als het domein van de persoonsvorming van de leerling.⁶ Zoals hierboven beschreven wijkt Biesta met het domein van de subjectificatie af van de sociologische driedeling waarbij de allocatie of selectiefunctie als derde functie van het onderwijs wordt beschouwd. Binnen het domein van de subjectificatie gaat het niet om het sorteren van de mens, maar gaat het om vragen over de menselijke vrijheid en de daaraan gekoppelde vragen en thema's over de wijze waarop we deze menselijke vrijheid moeten verstaan en hoe deze zich verhoudt tot de verantwoordelijkheden die ieder mens, ieder subject, heeft naar de wereld om hem heen (Biesta, 2013). Het gaat binnen dit domein niet om hoe vooraf gedefinieerde kennis en vaardigheden kunnen worden overgedragen, zoals binnen het domein van de kwalificatie het geval is. Ook gaat het niet om het aanleren van de geldende waarden en normen, zoals dit binnen het domein van de socialisatie centraal staat. Binnen het domein van de subjectificatie wordt de leerling niet beschouwd als een object dat

6 Er zijn in de afgelopen jaren, sinds Biesta het begrip subjectificatie introduceerde als een van de doeldomeinen, verschillende begrippen in de discussie opgekomen. Persoonsvorming is een veelvuldig gebruikt begrip maar ook subjectwording wordt vaak gebruikt.

specifieke kennis, vaardigheden, waarden of normen dient aan te leren of over te nemen, maar als een subject met eigen vrijheid, verantwoordelijkheid en keuzes. Het gaat daarmee enerzijds om de ontwikkeling tot een autonoom en onafhankelijk denkend individu, maar anderzijds is de autonomie en onafhankelijkheid niet volledig onbegrensd. Het individu groeit immers op in een wereld met andere individuen waartoe hij zich dient te verhouden. Subjectificatie gaat daarom niet zozeer om de vraag 'wie ik ben' maar 'hoe ik ben' (Biesta, 2014a). Het gaat daarmee vooral om de vraag hoe het individu zich als subject verhoudt tot de wereld om hem heen. Door het toevoegen van het domein van de subjectificatie benadrukt Biesta het belang van de existentiële opdracht van het onderwijs en voegt hij zich in een pedagogische traditie, die vragen over opvoeding en onderwijs mede beschouwen in het licht van de menselijke existentie. Onderwijs en opvoeding zijn hiermee meer dan het beïnvloeden en aansturen van de mens. In de paragrafen 2.3.3 en 2.3.4 wordt uitvoerig stilgestaan bij het domein van de subjectificatie en het belang van dit domein in onderwijs voor democratisch burgerschap.

'Goed' onderwijs heeft, volgens Biesta, op alle drie de domeinen iets te doen en alle drie de domeinen zouden dus ook binnen het onderwijs vertegenwoordigd moeten zijn. De domeinen beïnvloeden elkaar en dienen met elkaar in balans te zijn (Biesta, 2015b). Daar waar de drie domeinen elkaar overlappen, daar vindt 'goed' onderwijs plaats, zoals in het vennndiagram is weergegeven (figuur 3). Onderwijs dat zich enkel richt op het domein van de kwalificatie en daarmee op de reproductie van kennis zou enkele zeer belangrijke sociale en persoonsvormende aspecten laten liggen. Onderwijs is overigens meer dan alleen het overdragen van kennis en kent ook nog een socialiserende en persoonsvormende component. Echter, bij onderwijs dat louter gericht is op het socialiseren van leerlingen bestaat een kans dat er geen ruimte bestaat voor het kritisch bevragen van de sociale orden en sociale ongelijkheid door de afwezigheid van kennis en persoonlijke vorming. In totalitaire regimes zien we een dergelijke opvatting van onderwijs vaak terug, waarbij de leerling vooral moet worden gesocialiseerd binnen de bestaande orde. Ten slotte zou onderwijs dat zich uitsluitend richt op het domein van de subjectificatie, zoals zichtbaar wordt bij radicale kindgerichte benadering, zorgen voor een eenzijdig beeld van de werkelijkheid waarbij geen aandacht wordt besteed aan (historische) kennis en de bestaande sociale orde waarin het kind opgroeit (ibid.). Hierdoor zou een groot deel van de context van de wereld waarin het kind verschijnt, buiten beschouwing worden gelaten.



Figuur 3: Drie functies en doeldomeinen van het onderwijs (Biesta, 2012a).

Het is daarom volgens Biesta (2012a) belangrijk om, wanneer we nadenken en spreken over het doel van onderwijs, ons bewust te zijn van deze drie doeldomeinen van onderwijs en deze te (h)erkennen. Onderwijs is dan ook altijd van invloed op een (of meerdere) van deze drie doeldomeinen. Ofschoon het niet de bedoeling is om het onderwijs en de onderwijsactiviteiten per doeldomein te scheiden of zodanig in te delen, omdat dit een instrumentele benadering van onderwijs zou veronderstellen. Alhoewel alle drie de doeldomeinen volgens Biesta in 'goed' onderwijs aanwezig zouden moeten zijn, wijst hij ook op de tegenstrijdige doelen die de domeinen onderling in zich dragen (ibid.). Deze spanning tussen de doeldomeinen is inherent binnen de onderwijspraktijk en iets waar het onderwijs en daarmee de leerkrachten zich toe moeten verhouden. Met name het domein van de kwalificatie en socialisatie enerzijds en subjectificatie anderzijds staan op gespannen voet met elkaar.

2.3.2. Dominante benaderingen van (burgerschaps)onderwijs

Met de aandacht voor het doeldomein van de subjectificatie, dat later in dit hoofdstuk nog verder uitgewerkt zal worden, reageert Biesta op een beweging in het onderwijs, die zich voornamelijk richt op het genereren van meetbare resultaten. Met behulp van de domeinen van kwalificatie, socialisatie en subjectificatie laat Biesta zien dat er momenteel binnen het onderwijs sprake is van een disbalans tussen de verschillende doeldomeinen. De nadruk ligt binnen de huidige dominante benadering van onderwijs in toenemende mate op het zichtbaar en meetbaar maken van de prestaties van leerlingen (Davies, 1999; Biesta, 2007; 2010). Het onderwijs dient vanuit deze visie vooral resultaten op te leveren en deze resultaten moeten door middel van toetsing en vastomlijnde omschrijvingen inzichtelijk gemaakt worden. Onderwijs wordt vanuit deze benadering gezien als een instrument dat 'evidence-based' werkt. Binnen deze evidence-based benadering, die zich kenmerkt door een opbrengstgerichte benadering van onderwijs en waarbij gezocht wordt naar effectieve onderwijsstrategieën, gaat het met name om onderwijs 'dat werkt'. Zowel in beleid als in het wetenschappelijk debat is er de afgelopen decennia een toegenomen interesse in deze evidence-based benadering van onderwijs (zie bijvoorbeeld Davies, 1999; Slavin, 2002; Onderwijsraad, 2006). Deze

evidence-based benadering van onderwijs heeft ook consequenties voor de wijze waarop de leerling wordt gezien en voor de rol van de leerkracht. De leerling wordt vanuit deze benadering met name beschouwd als een object, waaraan door middel van onderwijs specifieke kennis en vaardigheden moeten worden overgedragen. In het verlengde hiervan wordt in toenemende mate gesproken over datgene wat de leerling zou moeten leren, weten en kunnen (zie hiervoor Biesta, 2014c).

Meerdere critici van deze evidence-based benadering merken op dat de specifieke kennis en vaardigheden die door middel van het onderwijs aan de leerling zouden moeten worden overgedragen de afgelopen decennia vaak in het teken staan van het versterken van de economische positie van het land (Apple, 2001; Biesta & Lawy, 2006; Nussbaum, 2010; Veugelers, 2011a). Naast dat het onderwijs vanuit deze benadering gezien wordt als een instrument voor het versterken van de economische positie, lijken ook politieke en maatschappelijke problemen bij het onderwijs te worden neergelegd. Het gebrek aan politieke en maatschappelijke participatie in de samenleving is hiervan een voorbeeld, waarbij het onderwijs de opdracht krijgt om deze politieke en maatschappelijke participatie te versterken. Achter deze benadering van onderwijs als probleemoplossend en evidence-based instrument wordt een technische of technisch-instrumentele opvatting van onderwijs, leerkrachten en de onderwijspraktijk zichtbaar (Veugelers, 2011a; Susam, 2015; Biesta, 2015a) waarbij met name de nadruk ligt op het domein van de kwalificatie. Het gaat immers om vooraf vastgestelde specifieke kennis die moet worden overgedragen door middel van het onderwijs. Wanneer het onderwijs niet inzichtelijk kan maken dat deze kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk zijn overgedragen aan de leerling, zal het onderwijs hierop worden afgerekend (Kneyber & Evers, 2013).

Deze benadering van onderwijs heeft daarmee ook duidelijk een consequentie en impact voor de rol van de leerkracht. De leerkracht is binnen deze benadering voornamelijk een instrument dat het onderwijs effectief en efficiënt dient in te richten zodat het doel kan worden bereikt.

‘Claims about the importance of the teacher are also problematic because they tend to see the teacher as a ‘factor’ and believe that, in order to increase the ‘performance’ of the educational system, it is important to make sure that this ‘factor’ works in the most effective and efficient way possible’ (Biesta, 2015a, p. 75).

De opvoeder of de leerkracht is in dit geval voornamelijk iemand die het proces dient te begeleiden naar de gewenste uitkomst. De leerkracht dient als professional rationeel en doelmatig te werk te gaan om de leerlingen van a naar b te brengen. Of dit ook daadwerkelijk is gelukt dient door middel van toetsing te worden vastgesteld. De vraag is echter wat er gebeurt met die zaken die niet of nauwelijks toetsbaar zijn?

Zoals eerder kort is beschreven, is ook binnen het domein van burgerschapsonderwijs de technisch-instrumentele benadering steeds dominanter aanwezig doordat er in toenemende mate een interesse is om de doelen van burgerschapsonderwijs vooral te vertalen naar specifieke en meetbare resultaten. Onder druk van een overvol curriculum waarbij het onderwijs een veelheid aan taken krijgt toebedeeld moet het onderwijs ook een doeltreffende bijdrage leveren aan het vormen van de burger. In deze lijn wordt ook in toenemende mate gesproken over ‘effectief’ burgerschapsonderwijs (zie bijvoorbeeld Dijkstra et al., 2015). Het doel van burgerschapsonderwijs wordt vanuit deze benadering met name verstaan in termen van verantwoordelijkheden en taken die de burger heeft in plaats van de rechten die de burger heeft (Biesta, 2009). Hiermee zien we enerzijds het domein van de kwalificatie een belangrijke plaats innemen, doordat er nadruk wordt gelegd op bepaalde kennis en vaardigheden die een goede burger zou moeten bezitten. Anderzijds speelt ook het domein van de socialisatie een belangrijke rol binnen het beleid rond burgerschapsonderwijs. Dit wordt met name inzichtelijk door de nadruk op sociale cohesie, maar ook de overdracht van specifieke (democratische) waarden en normen. Het onderwijs en met name de leerkracht, dient zo effectief mogelijk deze kennis, vaardigheden, waarden en normen over te dragen. Ook hier wordt zichtbaar dat het vooral de kwalificatie en de socialisatie zijn die vertaald kunnen worden naar effectieve en meetbare resultaten en competenties. Door de nadruk op effectief burgerschapsonderwijs, de drang naar het vastleggen van de doelen en de vertaling naar zoveel mogelijk meetbare resultaten en competenties, lijkt het domein van de subjectificatie te ontbreken.

2.3.3 Subjectificatie als ontbrekend en onderbrekend democratisch domein

Door het domein van de subjectificatie als één van de kerntaken van de pedagogiek te agenderen, benadrukt Biesta dat de mens niet louter gezien kan worden als object waar kennis en vaardigheden ‘in gestopt’ moeten worden, maar dat de mens ook een onafhankelijk en zelfstandig subject is (Biesta, 2010; 2011b). Voor de pedagogische opdracht betekent dit dat opvoeding en onderwijs meer te doen hebben dan het overbrengen van kennis en vaardigheden (kwalificatie) en het invoegen van kinderen in een bestaande sociale orde (socialisatie). Biesta voegt zich hiermee in een lange traditie binnen de pedagogiek, die de pedagogische opdracht van de opvoeding en het onderwijs ook zien in het licht van de wijze waarop mensen kunnen bestaan als autonoom subject. Deze ideeën zijn onder andere terug te vinden bij Kant die benadrukt dat de mens niet louter beschouwd dient te worden als een ‘object’ dat zich moet inpassen in de bestaande tradities, maar dat de mens vooral ook een autonoom en rationeel subject is. Vanuit het Verlichtingsideaal zouden het onderwijs en de opvoeding een belangrijke bijdrage moeten leveren in het ‘voortbrengen’ van zelfstandige en vrije subjecten. Hiermee zetten de klassiek pedagogen zich af van de dominantie van politieke systemen, voorheen kerk en staat, die bepaalden hoe het individu eruit zou moeten zien en zich zou moeten gedragen. Daarbij waren vragen over vrijheid en gelijkheid van het individu voornamelijk gekoppeld aan de stand waartoe het individu behoorde bij de geboorte.

Door de nadruk binnen de Verlichting op de vrijheid en de gelijkheid betekende dit voor de pedagogische opdracht dat het onderwijs niet alleen gericht mocht zijn op het socialiseren van het individu zodat het zich kon aan- en inpassen in de samenleving, maar dat er ook een pedagogische opdracht was waarbinnen de vrijheid en de eigen verantwoordelijkheid van het menselijk subject centraal stond.

Met de nadruk op het menselijk subject, staat Biesta in een pedagogische traditie die vragen over opvoeding en onderwijs ziet in het licht van het menselijke bestaan, oftewel de menselijke existentie. In deze traditie is de mens niet alleen een object, waarvan al vooraf is bepaald hoe hij eruit moet zien en welke kennis en vaardigheden dit object moet bezitten, maar vooral ook een zelfstandig denkend en handelend subject. Volgens Meijer, Benner en Imelman (1992) kan de essentie van het menselijk subject niet bepaald worden door:

‘[G]enetische en/of omgevingsdeterminanten, maar [is het] altijd de uitkomst van individueel en sociaal handelen. Omdat mensen actief aan hun eigen bestemming werken, kan hoe iemand is (geworden) nooit worden herleid tot determinanten in aanleg en/of omgeving – behalve in pathologische grensgevallen. Mensen zijn niet een optelsom van aanleg en omgevingsinvloeden. Altijd zijn mensen zelf actief, samen actief, altijd handelen zij in situaties die historisch zijn ontstaan, situaties die open staan voor herinterpretatie en die historisch veranderbaar zijn. De menswereld is geen werkelijkheid die objectief feitelijk vastligt. Dat geldt dus ook voor de opvoeding’ (ibid., p. 20).

Er is altijd sprake van een pedagogische interactie tussen de opvoeder, de omgeving en het menselijk subject, waarbij het menselijk subject ook invloed uitoefent op wie en hoe hij wordt. Vanuit dit perspectief wordt de pedagogiek ook gezien als een handelingstheorie (Meijer, Benner & Imelman, 1992; Biesta, 2018), waarbij de uitkomsten van de handelingen niet van tevoren zijn vast te leggen of te voorspellen. Het pedagogisch handelen is daarbij geen directe factor van invloed maar een ‘Aufforderung zur Selbsttätigkeit’ (Meijer, Benner & Imelman, 1992, p. 19), oftewel een oproep of uitdaging aan de leerling om zelf te handelen.

Omdat volgens Biesta de essentie van het menselijk subject niet vastligt, tracht hij in zijn opvattingen over het domein van de subjectificatie zoveel mogelijk te vermijden zich uit te spreken over wie of wat het individu in essentie ‘is’ of zou moeten worden. Binnen het domein van de subjectificatie benoemt hij daarom ook geen specifieke kenmerken of eigenschappen die het menselijk subject zou moeten bezitten. Dit idee van het menselijke subject zonder vooraf bepaalde eigenschappen of vaardigheden, is geïnspireerd door onder andere het werk van Levinas, en volgt dan ook een andere lijn dan bijvoorbeeld de opvatting van Kant over het menselijk subject. Waar er bij Kant toch nog een claim lijkt te zijn van wat de mens in essentie ‘is’ of zou moeten zijn, name-

lijk: een rationeel wezen, verzet Biesta zich tegen de idee dat er een natuurlijke rationele en morele essentie van de mens is.

De idee dat de mens in het onderwijs niet louter gezien kan worden als object en dat er meer aandacht moet worden besteed aan de persoon als subject, zien we vaker terug in de pedagogiek (zie bijvoorbeeld Van den Berg, 2014). Toch wordt het domein van de subjectificatie ook geregeld geïnterpreteerd en gereduceerd tot het terrein van de identiteitsontwikkeling van de leerling (zie bijvoorbeeld Bakker, 2013). Er is echter een belangrijk onderscheid en verschil met identiteit en identiteitsontwikkeling enerzijds, en de idee van subjectificatie anderzijds. Binnen de benadering die zich richt op de identiteitsontwikkeling van het individu gaat het meestal om het aanleren van bepaalde vaardigheden en kwaliteiten of het ‘naar boven halen’ van bepaalde karaktereigenschappen. Hieruit volgt wederom een vorm van onderwijs die zich richt op de ontwikkeling van het individu naar een bepaald beeld dat van tevoren al aanwezig is. Daarbij is het volgens Biesta (2014b) niet de bedoeling om het kind als individu te cultiveren, maar gaat het erom dat het kind kan bestaan als zelfstandig subject in relatie met de wereld en de mensen om hem heen. Het domein van de subjectificatie verschilt daarmee ook van bijvoorbeeld de radicale kindgerichte benaderingen, waarbij de onbegrensde ontwikkeling van het individu centraal staan.

Door het leggen van een verbinding tussen de vrijheid van het subject en de relatie die dit subject heeft met de wereld en de mensen om hem heen, wordt eveneens inzichtelijk dat de pedagogische dimensie een belangrijke politieke component in zich draagt. De vrijheid van het menselijk subject is immers een van de belangrijkste kernwaarden en kenmerken van de democratische samenleving. Biesta (2018) wijst erop dat in totalitaire, niet democratische samenlevingen voornamelijk het domein van de socialisatie, en in mindere mate het domein van de kwalificatie, gezien wordt als het doel van het onderwijs. De ontwikkeling van eigenstandigheid en vrijheid van het individu zal hier eerder als een probleem worden beschouwd dan als een meerwaarde.

Een democratische samenleving kan echter niet zonder pluraliteit, de eigenstandigheid van het individu en heeft subjecten nodig die zelf kunnen nadenken, oordelen en handelen. Democratie gaat over de manier waarop we om kunnen omgaan met pluraliteit en hoe we als verschillende unieke subjecten met al onze wensen en verlangens met elkaar kunnen samenleven (Biesta, 2013). In dit kader spreekt Biesta (2013) van ‘wereldgericht’ onderwijs waarbij ‘volwassen-in-de-wereld-zijn’ als een belangrijk onderdeel van het domein van de subjectificatie kan worden gezien. Bij ‘volwassen-in-de-wereld-staan’ is het niet het ego dat voorop staat, maar moet de leerling zich als subject continu verhouden tot de wereld om hem heen. Zo heeft het de leerling bepaalde wensen, het is echter de vraag of deze wensen ook wenselijk zijn voor de wereld om hem heen. Een belangrijk aspect binnen het domein van de subjectificatie is daarom volgens Biesta ook de ervaring van weerstand (Biesta, 2010; 2012a; 2013; 2015b). We worden immers in

de democratische plurale samenleving geconfronteerd met momenten waarop blijkt dat onze wensen door anderen niet als wenselijk worden beschouwd. In dit proces ondervinden we weerstand vanuit onze omgeving waar we mee moeten leren omgaan. De ervaring met weerstand zou hiermee als een democratische ervaring beschouwd kunnen worden. 'Subjectiverend onderwijs probeert de ontmoeting met weerstand positief te duiden, en niet als een tijdrovend obstakel te zien dat effectief leren in de weg zou staan' (Biesta, 2018, p. 25). Dit is wat Biesta (2012b) noemt: de 'pedagogiek van de onderbreking'. Binnen deze pedagogiek worden individuele verlangens en de onbegrensde vrijheid omgevormd tot een meer volwassen vrijheid. Binnen dit proces heeft de leerling de mogelijkheid om de bestaande ordes te bevragen en wordt hij op zijn beurt ook bevraagd op zijn opvattingen en handelingen.

2.3.4. Subjectificatie in het onderwijs

Doordat onderwijs dat zich richt op subjectificatie niet zozeer getypeerd kan worden als kindgericht maar eerder als wereldgericht, zal het doel van het onderwijs zich binnen dit domein richten op enerzijds het ontdekken en verwoorden van de eigen verlangens en wensen en anderzijds het kritische bevragen van deze wensen en verlangens door met anderen in dialoog te gaan. Doordat er geen vooraf gedefinieerde normatieve richting is over de essentie van het subject, zal het een voortdurend proces zijn, waarbij de verlangens en wensen van de leerling, als subject, kritisch worden bevraagd op de verlangbaarheid en wenselijkheid voor de wereld om hem heen. De uitkomsten en antwoorden op deze vragen zijn niet van tevoren vast te leggen of op te leggen, maar moeten worden ervaren in dialoog met de omgeving. Binnen het onderwijs zou dit betekenen dat er ruimte moet zijn voor leerlingen om zich als vrije en verantwoordelijke subjecten te ontwikkelen, omdat juist deze subjecten een belangrijk onderdeel uitmaken van de democratische samenleving. In dit proces neemt ook de ontmoeting met de wereld rondom de leerling een belangrijke plaats in, waarmee de leerling zijn eigen vrijheid en verantwoordelijkheid kan zien in relatie met deze wereld. Het is hiermee geen ongelimiteerde (neoliberale) vrijheid waarin de leerling kan doen wat hij maar wil. Doordat binnen het domein van de subjectificatie het vrijheidsprincipe en het verantwoordelijkheidsprincipe een grote rol spelen, vormt juist dit domein een belangrijk aspect voor de kennismaking en ervaring met een democratische manier van samenleven.

Het domein van de subjectificatie is echter ook een ingewikkeld domein omdat het vaak gaat om ongeplande en ongestructureerde gebeurtenissen, waarvan de uitkomst niet vooraf kan worden vastgesteld. De leerkracht speelt hierbij een belangrijke rol omdat de leerkracht op de momenten dat de leerling zijn wensen als subject naar voren brengt, deze wensen 'in dialoog' kan brengen met de omringende wereld. Wanneer deze momenten zich aandienen kan niet van tevoren worden bepaald. Dit ongeplande en ongestructureerde karakter van het domein van de subjectificatie lijkt hier te botsen met de huidige invulling en benadering van het onderwijs in het algemeen en ook van

burgerschapsonderwijs. Ofschoon dit domein van de subjectificatie lastiger te vatten is in meetbare competenties of toetsen, is het wellicht voor onderwijs voor democratisch burgerschap, het belangrijkste domein.

Waar het bij de domeinen van de kwalificatie en de socialisatie gaat om specifieke kennis en vaardigheden die door middel van het onderwijs moeten worden (aan)geleerd, is er binnen het domein van de subjectificatie veel minder sprake van specifieke vaardigheden of kwaliteiten. Subjectificatie is dus niet een staat-van-zijn die het individu als einddoel kan bereiken, maar kan vooral gezien worden als een gebeurtenis, waarbij het subject continu wordt bevraagd. Er wordt een bepaald beroep gedaan op de leerling als subject en de vraag is of en hoe hij hier ook iets mee doet. Al met al vraagt onderwijs dat zich ook wil richten op het domein van de subjectificatie, tijd en ruimte; aspecten die in het huidige onderwijs vaak sterk onder druk lijken te staan. Van leerkrachten vraagt het dat ze het vermogen ontwikkelen om mogelijkheden te herkennen en te benutten, zodat ze de leerling kunnen bevragen en kunnen confronteren met de ervaring van weerstand. De idee dat weerstand juist een belangrijke functie kan vervullen in de vorming van de persoon, zou kunnen betekenen dat leerkrachten op een andere manier naar hun onderwijs zouden moeten kijken. Momenten waarop leerlingen geconfronteerd worden met weerstand zouden daarbij niet genegeerd of voorkomen, maar mogelijk georganiseerd en gestimuleerd moeten worden. Het zijn, volgens Biesta (2012c), juist de momenten van weerstand wanneer er een beroep op het subject wordt gedaan om zelf te reageren en te handelen in een bepaalde situatie en zich te verhouden tot datgene wat hij daar tegenkomt.

De driedeling in de verschillende doeldomeinen waarin onderwijs iets zou moeten doen, maakt de complexiteit van het onderwijs en de rol van leerkrachten duidelijk. Het vereist van de leerkracht dat hij continu rekening houdt met deze drie doeldomeinen in zijn denken en handelen (Biesta, 2015b). Hoewel de drie doeldomeinen alle drie een ander doel voor het onderwijs in zich dragen, zijn de domeinen niet los van elkaar te zien en is het belangrijk dat ze in balans zijn met elkaar. Het is daarom belangrijk om te (h)erkennen dat leerkrachten voortdurend oordelen en keuzes moeten maken over de manier waarop ze in de drie domeinen bezig zijn en hoe ze hier tijd en ruimte aan besteden in hun onderwijspraktijk (Biesta, 2012b). Een complicerende factor hierbij is dat de domeinen ook tegenstrijdige belangen en doelen in zich dragen en daarbij worden leerkrachten geconfronteerd met verschillende verwachtingen en eisen die vanuit de samenleving aan het onderwijs worden opgelegd. Vooral het ongeplande en het relatief ondefinieerbare karakter van het domein van de subjectificatie, maakt het wellicht ingewikkeld voor leerkrachten om dit domein te herkennen en hier tijd en aandacht aan te besteden. Binnen het domein van de subjectificatie is de leerkracht niet louter een instrument dat de leerling van a naar b dient te begeleiden, maar vormt de leerkracht een belangrijke schakel in de subjectwording van de leerling. Het vraagt van leerkrachten een oordeelsvermogen aangezien zij in hun onderwijspraktijk continu worden

‘gevraagd’ om situaties te beoordelen en te bedenken op welke manier zij leerlingen kunnen uitdagen om als subject in de wereld te staan. Hierbij rekening houdend met het gegeven dat hij niet bezig is met het opvoeden of onderwijzen van een subject dat een bepaalde mening of eigenschap moet bezitten, maar dat hij eigenlijk bezig is met onderwijs voor democratisch burgerschap.

2.3.5 Het pedagogisch speelveld

Met de drie doeldomeinen probeert Biesta te laten zien dat er op verschillende manieren naar het onderwijs en de functie van het onderwijs kan worden gekeken. Het pedagogisch speelveld wordt volgens hem gekenmerkt door de domeinen van de kwalificatie, de socialisatie en de subjectificatie. Deze doeldomeinen zijn wel van elkaar te onderscheiden maar niet zozeer van elkaar te scheiden. Ze maken overigens alle drie onderdeel uit van het pedagogisch speelveld van het onderwijs. Toch staan de domeinen, en met name het domein van de socialisatie en subjectificatie, ook met elkaar op gespannen voet. Om inzichtelijk te maken waar het om gaat bij de drie domeinen heb ik in focusgroep #2 een beknopt voorbeeld gebruikt wat hieronder in uitgewerkte vorm is weergegeven.

Het ging binnen dit voorbeeld over sociale praktijken waarbij je als leerkracht leerlingen wilt inleiden binnen bepaalde sociale praktijken, maar waar ze uiteindelijk ook de ruimte hebben om zichzelf te verhouden tot deze sociale praktijken. Een voorbeeld hiervan is dat leerkrachten in hun onderwijs leerlingen bijvoorbeeld willen leren hoe het openbaar vervoer werkt. Ze leren hier bepaalde kennisaspecten zoals het opzoeken van tijden, de plek waar ze een trein of bus kunnen halen maar ook dat ze moeten betalen voor een kaartje. Ze leren dat er bepaalde regels gelden in de bus of de trein. Je mag bijvoorbeeld niet in elke bus eten of drinken en in treinen laat je mensen eerst uitstappen voordat je instapt. Ook zijn er stiltecoupés waar je verwacht wordt stil te zijn. Toch heeft de mens (en de leerling hiermee ook) uiteindelijk de vrijheid en keuze om niet te betalen voor het openbaar vervoer, te eten en drinken in de bus, eerst in te stappen voordat mensen kunnen uitstappen of hardop te praten in de stiltecoupé. Het is de vraag hoe de mens omgaat met deze vrijheid en erop wordt gewezen dat de wijze waarop de vrijheid wordt ingevuld ook consequenties heeft voor de wereld en de mensen om hem heen. Het is daarmee geen onbeperkte vrijheid van het individu maar er is altijd een relatie met de ander.

Wanneer dit voorbeeld wordt gekoppeld aan de drie doeldomeinen van onderwijs dan laat het voorbeeld zien op welke wijze de drie domeinen terug kunnen komen in het onderwijs. Zo is het domein van de kwalificatie te herkennen aan de kennis die de leerkracht wil overdragen over het openbaar vervoer en de wijze waarop het openbaar vervoer werkt. Deze kennis is belangrijk wanneer je gebruik wilt maken van het openbaar vervoer. Het domein van de socialisatie is terug te vinden in de wijze waarop de leerkracht aan de leerlingen vertelt hoe ze zich zouden moeten gedragen in het open-

baar vervoer en welke (ongeschreven) regels er gelden. Op deze manier kan de leerling zich invoegen in de bestaande tradities. Het domein van de subjectificatie laat zien dat de leerling ook zijn vrijheid heeft en zich zal moeten verhouden tot datgene wat hij heeft geleerd in de domeinen van de kwalificatie en de socialisatie. De leerling kan bijvoorbeeld ervoor kiezen om wel in de trein te stappen voordat andere mensen zijn uitgestapt, waarbij er een spanning ontstaat met het domein van de socialisatie. De vrijheid is overigens niet onbeperkt want de leerling zal zich moeten verhouden tot de (ongeschreven) regels die er gelden. Wanneer hij hierbij alleen maar vanuit zijn eigen ego denkt zal hij worden geconfronteerd met weerstand (bijvoorbeeld beboet worden of reacties van mensen om hem heen). Hij zal dus op een volwassen wijze met zijn vrijheid om moeten gaan waarbij niet alleen vanuit de eigen wensen wordt gedacht. De leerkracht kan in dit proces een rol spelen door de leerling te confronteren met de vraag wat zijn acties betekenen voor anderen en hoe hij zich hierdoor verhoudt tot de mensen en wereld om hem heen.

2.4 Politieke dimensie van burgerschapsonderwijs

Zoals in paragraaf 2.2 naar voren is gekomen, zijn er verschillende opvattingen over wat goed burgerschap is en wat de taak van het onderwijs op dit gebied zou moeten zijn. Hierin werd duidelijk dat de opvatting die men heeft van 'goed' burgerschap ook direct gerelateerd is aan visies op menszijn en op samenleven. Bij enkele theorieën zagen we dat de opvatting van de burger en goed burgerschap niet vanzelfsprekend een politieke dimensie in zich draagt, terwijl in de domeinen zoals ze worden onderscheiden door Biesta heel duidelijk een verbinding zichtbaar wordt tussen de politieke en pedagogische dimensie van (burgerschaps)onderwijs.

De politieke dimensie van burgerschapsonderwijs is de afgelopen jaren vooral zichtbaar geworden in de nadruk die gelegd wordt op democratisch burgerschap, dat volgens beleidsmakers en andere betrokkenen een belangrijke plaats in zou moeten nemen vanwege de afname van sociale cohesie en politieke betrokkenheid. Deze toegenomen aandacht binnen het beleid rond burgerschapsonderwijs, is ook van invloed geweest op de academische discussie over onderwijs, democratie en burgerschap (zie onder andere: Gutmann, 1999; Heater, 2002; Osler & Starkey, 2006; Veugelers, 2007; Ruitenberg, 2010; Biesta, 2011a; Hess & McAvoy, 2015; Van der Ploeg, 2015).

Kijkend naar het huidige dominante beleid en denken over democratisch burgerschapsonderwijs, dan valt op dat twee aspecten een centrale positie innemen. In de eerste plaats lijkt er een taak te zijn voor het onderwijs in het overbrengen van kennis over de werking van democratie als politiek systeem. Daarnaast richt het beleid zich op het belang van het overbrengen van de democratische waarden met als doel het versterken van de sociale cohesie. Hierbij zou het onderwijs zich onder andere moeten richten op het kunnen omgaan met pluraliteit en het kunnen oplossen van conflicten (De Winter, 2004; Onderwijsraad, 2012). Ofschoon onderwijs voor democratisch burgerschap als

een belangrijk aspect van burgerschapsonderwijs wordt gezien, blijft het vaak nog onduidelijk wat er wordt verstaan onder ‘democratie’ en wat het betekent om democratisch burger te zijn. In dat kader is het cruciaal om te benadrukken dat er verschillende opvattingen zijn van democratie, democratisch burgerschap en de (invulling van) democratische waarden. Meerdere auteurs wijzen in dit kader op de eenzijdigheid van de huidige dominante benadering van democratie binnen het burgerschapsonderwijs, waarbij democratisch burgerschapsonderwijs met name gezien lijkt te worden als een oplossing voor verschillende problemen binnen de samenleving. De huidige invulling van de politieke dimensie zou te veel gericht zijn op vergroten van sociale cohesie, conflictoplossing en het vergroten van politieke participatie (Ruitenberg, 2010; 2015; Todd, 2010; Biesta, 2011a; Van der Ploeg, 2015).

Wanneer het ‘oorspronkelijke’ democratisch ideaal is dat iedereen (de demos) wordt betrokken bij het regeren, dan resulteert dit automatisch in verschillende fundamentele vragen, dilemma’s en tegenstellingen gerelateerd aan de pluraliteit enerzijds en de belangrijkste democratische waarden van vrijheid en gelijkheid anderzijds. Om met deze vragen, dilemma’s en tegenstellingen om te gaan, zijn door de geschiedenis heen verschillende ‘modellen’ voor democratie en democratische besluitvorming ontstaan (zie voor een overzicht onder andere: Held, 2006; Akkerman, 2010). Binnen deze modellen wordt democratie en democratische besluitvorming op verschillende manieren geïnterpreteerd en in praktijk gebracht. Twee van deze modellen, het aggregatieve en het deliberatieve model, zijn de afgelopen decennia het meest dominant geweest (Young, 2000; Gutmann & Thompson, 2004; Held, 2006; Biesta, 2010). Zo herkende men in de tweede helft van de twintigste eeuw het aggregatieve model, waarbinnen democratie met name wordt beschouwd als een (instrumenteel) proces waar individuen hun voorkeuren inbrengen. De democratische besluitvorming vindt plaats op basis van een optelsom van individuele preferenties waarbij uiteindelijk de meerderheid van de stemmen doorslaggevend is. Als tegenreactie op de aggregatieve benadering, die volgens critici enkel gericht zou zijn op het optellen van stemmen, ontstond aan het einde van de twintigste eeuw het deliberatieve model. Het deliberatieve model verwierp de ‘economische’ benadering van het aggregatieve model en benadrukte juist het belang van meningen en argumentatie door het proces van deliberatie met als doel dat er uiteindelijk een rationele consensus zou kunnen worden bereikt waar iedereen mee in kan stemmen. In dit proces van deliberatie is het van belang dat individuele voorkeuren en interesses naar de achtergrond worden geplaatst of worden behouden tot de private sfeer, zodat het proces van deliberatie ook echt kan leiden tot een gezamenlijke rationele consensus in het publieke domein.

Deze deliberatieve benadering lijkt daarmee ook doorgedrongen tot de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Onder andere door de nadruk op sociale cohesie en het oplossen en voorkomen van conflicten door middel van deliberatie, wordt de invloed van de deliberatieve benadering zichtbaar. Andere alternatieve (en wellicht meer

controversiële) benaderingen van democratie en democratisch burgerschap lijken hierbij te worden genegeerd (Van der Ploeg, 2015).

In deze paragraaf zullen kritische vragen worden gesteld bij deze dominante benadering van de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs en zal er met de ‘agonistische benadering’ een alternatief worden gepresenteerd, dat wellicht meer recht doet aan de essentie van democratisch samenleven. Maar allereerst zal dieper worden ingegaan op de verschillende modellen van democratie waarna de agonistische benadering wordt gepresenteerd als mogelijk alternatief.

2.4.1 Modellen van democratie

Democratie en democratisch burgerschap zijn voor een groot deel van de (westerse) wereld de meest gangbare vormen voor het hanteren van de diversiteit van de samenleving. Alhoewel democratie veelal lijkt te worden gezien als een vaststaand begrip, is het belangrijk om te benadrukken dat democratie en invulling ervan gedurende de eeuwen op verschillende manieren is geïnterpreteerd en vorm heeft gekregen (zie bijvoorbeeld Held, 2006; Akkerman, 2010; Israel, 2011).

Zoals eerder beschreven zijn sinds de tweede helft van de vorige eeuw twee specifieke modellen ontstaan die grote impact hebben gehad op het denken over democratie en met name democratische besluitvorming, te weten het aggregatieve en deliberatieve model (Elster, 1998; Young, 2000; Held, 2006). De aggregatieve benadering werd kort na de Tweede Wereldoorlog populair en is voornamelijk geïnspireerd door Joseph Schumpeter en zijn boek uit 1947: *Capitalism, Socialism and Democracy*. De aggregatieve benadering kan worden gekarakteriseerd als wijze van democratische besluitvorming waarbij de meerderheid van stemmen bepalend is. Hierbij draait het met name om de wensen en preferenties van elk individu en worden op basis van de meerderheid van het aantal stemmen de besluiten genomen. Het aggregatieve model wordt daarmee ook wel gezien als een competitief of economisch model waarbij het voornaamste doel is om de grootste groep stemmers te verkrijgen en hiermee dus met name in te spelen op persoonlijke interesses en voorkeuren (Young, 2000).

De kritiek op dit aggregatieve model richtte zich met name op het achterliggende economische idee waarbij verondersteld lijkt te worden dat democratie zou gaan om het behalen van de meerderheid van de stemmen (Held, 2006). Binnen dit model worden de stemmen en de preferenties als gegeven beschouwd en zijn deze zelf niet het onderwerp van het democratische proces. Het gaat binnen dit aggregatieve model dus niet om waar de preferenties vandaan komen of wat de inhoud van deze preferenties is, maar voornamelijk om het komen tot beslissingen op basis van het optellen van het aantal stemmen. Alle preferenties worden hierbij gehoord en gelijk behandeld. De deliberatieve benadering zette tegenover dit ‘economische’ model een benadering die zich meer richt op betekenissen en argumenten, waarbij het proces van deliberatie een belangrijk

onderdeel vormt van deze democratische besluitvorming. Democratie zou meer zijn dan alleen een instrument om tot beslissingen te komen. Vanuit de deliberatieve benadering wordt benadrukt dat het democratisch proces ook gericht zou moeten zijn op het onderzoeken van de inhoud van de preferenties. De preferenties worden niet zozeer als gegeven beschouwd, maar zijn een onderdeel van het democratische proces. Dit deliberatieve model, dat sterk is beïnvloed door het werk van John Rawls, bekritiseert daarmee het aggregatieve model op onder andere het negeren van de inhoud van de preferenties en het stimuleren van ongelijkheid (ibid.). Volgens de voorstanders van de deliberatieve benadering, is democratie meer dan alleen de optelsom van individuele belangen en preferenties. Er zou ook gezocht moeten worden naar een algemeen belang (Kelder & Jonkers, 2010). Volgens deze kritiek is het gevaar van de aggregatieve benadering dat de politieke elite en het populisme te veel macht krijgen en dat alleen de meningen en preferenties van deze groepen een plek kunnen krijgen binnen het politieke debat; met als gevolg dat de voorkeuren, wensen en zorgen van een groot deel van de bevolking worden genegeerd (Gutmann & Thompson, 2004).

Vanuit het deliberatieve model wordt daarom benadrukt dat de individuele preferenties en problemen moeten worden vertaald naar publieke kwesties en vragen die iedereen aangaan. Deze preferenties worden daarbij actief bevraagd binnen het democratische proces. Ze moeten voorts worden verbonden met vragen over wat het beste is voor iedereen oftewel het 'algemeen belang'. Daarmee wordt er dus een bepaald waardeoordeel geveld over wat voor iedereen van 'algemeen belang' is. Er zou immers door middel van het proces van deliberatie over de verschillende kwesties en vragen een rationele uitkomst en consensus mogelijk zijn die voor iedereen het beste is (Held, 2006; Biesta, 2011b). Het proces van deliberatie in het publieke domein is daarmee essentieel en onmisbaar binnen de deliberatieve democratie en daarmee een belangrijk middel om gezamenlijk te komen tot een rationele consensus (Benhabib, 1996).

Alhoewel de deliberatieve benadering over het algemeen wordt beschouwd als een waardevolle benadering, waarbij er meer recht wordt gedaan aan het democratische proces door de nadruk op argumentatie en deliberatie over de individuele preferenties, en om daarmee te komen tot uitspraken over het algemeen belang, kunnen ook bij deze benadering fundamentele vragen worden gesteld over de achterliggende opvattingen over democratie en de politieke dimensie van democratie. Een van de critici van deze benadering is de Belgische politiek filosoof Chantal Mouffe. In eerste instantie richtte Mouffe zich in haar kritiek vooral op de deliberatieve benadering en de mogelijkheid en de noodzaak van het bereiken van een rationele consensus die binnen deze benadering een belangrijke plek in neemt. De politieke en morele dimensie moeten volgens Mouffe juist gescheiden blijven, omdat het juist de functie is van de politiek om geen algemeen geldende morele oordelen te vellen, maar hierin ruimte te laten voor diverse opvattingen en passies van mensen. Deze passies en emoties kunnen moeilijk worden genegeerd of worden omgevormd door middel van deliberatie naar een rationele consensus over

wat het algemeen belang is. Volgens Mouffe (2005) is de idee dat er een rationele consensus mogelijk is binnen de politiek gevaarlijk, omdat hiermee het idee wordt gewekt dat er mensen zijn die rationeel zijn en anderen worden beschouwd als irrationeel. Er is hiermee sprake van een hiërarchische relatie. De irrationele ander moet daarmee worden overtuigd van de rationele consensus en zich hieraan conformeren of 'vernietigd' worden (ibid.). Volgens Mouffe is de valkuil van deze gedachtegang dat het deliberatieve proces leidt tot de rationele consensus, die voor iedereen geldt, en waarmee machtsverhoudingen worden overwonnen. Maar hierdoor worden juist de hegemonie, in de zin van het overheersen van één en daarmee het uitsluiten van andere mogelijkheden, en de machtsverhoudingen die in elke sociale orde aanwezig zijn genegeerd evenals de passies en emoties van elk individu (Mouffe, 2000). Elke samenleving of sociale orde is onderhevig aan machtsverhoudingen die van invloed zijn binnen het deliberatieve proces, waardoor het deliberatieve proces nooit een gelijkwaardig proces kan zijn. Het bereiken van een rationele consensus over het algemeen belang waar iedereen het mee eens is, is hiermee onmogelijk.

Daarbij ziet Mouffe (2013) dat de deliberatieve benadering de afgelopen jaren meer en meer ten dienste komt te staan van het neoliberalisme en het kapitalisme. De hegemonie van het neoliberale gedachtegoed waarbij het individu, als consument, vooral ten dienste staat van de economie, vormt daarmee een gevaar voor de democratische politiek. Dit wordt onder andere zichtbaar doordat de 'rationele' consensus die bereikt dient te worden met name geformuleerd wordt in termen van economische vooruitgang. Met andere woorden: die besluiten die de economie doen groeien of versterken zijn doorgaans de meest 'rationele'. Daarbij ligt er een nadruk op het versterken van de positie van het individu en bovenal het individu als consument.

2.4.2 Agonistische benadering

Geïnspireerd door onder andere het werk van Antonio Gramsci, publiceerden Ernesto Laclau en Chantal Mouffe in 1985 hun belangrijkste werk met de titel: *Hegemony and Socialist Strategy* (1985). In dit werk betogen ze dat elke sociale orde wordt beïnvloed en geconstrueerd door 'acts of power', waardoor er niet gesproken kan worden van een sociale objectiviteit. Omdat juist in de constructie van deze sociale werkelijkheid machtsverhoudingen een belangrijke rol spelen, krijgt deze sociale werkelijkheid ook een politieke dimensie (Mouffe, 2000). De idee van machtsverhoudingen en de belangrijke rol die deze innemen in de politieke ordes vormt een belangrijk onderdeel van het gedachtengoed van Mouffe en dient als een belangrijke basis voor haar kritiek op de deliberatieve benadering van democratie. Volgens Mouffe negeert de deliberatieve benadering de machtsverhoudingen en het gegeven dat elke politieke orde noodzakelijk machtsverhoudingen in zich draagt. Er is daarom ook altijd sprake van een hegemonie van een bepaald discours dat het denken en de politiek domineert. De idee van de mogelijkheid van gelijkheid en het overkomen of beperken van passies en emoties, zoals dit binnen de deliberatieve benadering wordt gepretendeerd is, in dit opzicht

volgens Mouffe, een mythe. Passies en emoties zijn volgens Mouffe niet los te maken van het politieke; zij spelen hier juist een belangrijke rol in. In haar denken is Mouffe geïnspireerd door het werk van de Duitse filosoof Carl Schmitt⁷ en zijn ideeën over de gelijkheid binnen het democratisch ideaal. ‘Schmitt indicates that even in modern democratic states, where a universal human equality has been established, there is a category of people who are excluded as foreigners or aliens, and that there is therefore no absolute equality of persons’ (Mouffe, 2000, p. 41).

Democratie zoals we deze kennen in de moderne samenlevingen gaat uit van de gelijkwaardigheid tussen mensen, ofschoon er altijd een groep mensen is die hierbuiten valt, waardoor er, ook binnen de democratische samenleving, niet per definitie sprake is van een absolute gelijkheid tussen mensen. Dit idee dat er niet per definitie sprake is van absolute gelijkheid vormt een essentieel aspect in het denken van Mouffe. Binnen de liberale democratie waar vrijheid, als liberaal principe, en gelijkheid als democratisch principe, centraal staan, spreekt Mouffe over de ‘democratische paradox’ (2000). Deze democratische paradox laat de noodzakelijke en tevens onoplosbare spanning zien tussen deze principes van vrijheid en gelijkheid. Zo is het liberale principe van individuele rechten en vrijheid volgens Mouffe een belangrijk kenmerk van de democratische samenleving maar richt de democratie zich op volkssoevereiniteit en gelijkheid. Het is daarom volgens Mouffe (2000; 2005) belangrijk om te erkennen dat er binnen het politieke domein altijd een bepaalde vorm van strijd aanwezig zal zijn. Daarbij kan de relatie met de ander tijdens deze strijd twee verschillende vormen aannemen, te weten: de antagonistische relatie en de agonistische relatie. In een antagonistische relatie is er sprake van onderlinge strijd. Daarbij moeten de opvattingen van de ene partij worden uitgeschakeld door de andere, of wil de ene partij zijn eigen ‘juistheid’ opdringen aan de andere. In een agonistische relatie tussen politieke legitieme tegenstanders (adversaries), is vernietigen of overtuigen van de ander niet het doel. Het gaat er binnen de agonistische benadering om dat de tegenstanders erkennen dat ze zich bevinden in een democratisch speelveld waaraan inherent is dat er verschillende opvattingen bestaan.

Mouffe maakt in haar denken een onderscheid tussen ‘het politieke’ en ‘de politiek’, waarbij het politieke wijst op een altijd aanwezige antagonistische dimensie van de samenleving, waarbij er altijd sprake is van fundamentele politieke tegenstellingen. De politiek verwijst voor haar eerder naar de instituties en instellingen die ordening geven aan ‘het politieke’.

‘By “the political” I refer to the dimension of antagonism that is inherent in all human society, antagonism that can take many different forms and can emerge

7 Carl Schmitt wordt gezien als een controversieel politiek filosoof wegens zijn lidmaatschap van de NSDAP in het begin van de jaren '30 van de vorige eeuw. Pas de laatste decennia is er hernieuwde interesse in en waardering van het werk van Schmitt.

in diverse social relations. “Politics” on the other hand, refers to the ensemble of practices, discourses and institutions that seek to establish a certain order and to organize human coexistence in conditions that are always potentially conflictual because they are affected by the dimension of “the political” (Mouffe, 1999, p. 754).

In haar opvattingen over het politieke heeft ze zich laten inspireren door het werk van Carl Schmitt die benadrukt dat het politieke een plek is van ‘power, conflict and antagonism’ (Jones, 2014, p. 15). Binnen het politieke is er altijd sprake van machtsverhoudingen en de mogelijkheid dat er een vriend-vijand relatie ontstaat (Schaap, 2007). Schmitt zette zich daarmee af tegen de idee van een universele consensus die gebaseerd is op redelijkheid, omdat elke consensus volgens hem tot stand komt op basis van uitsluiting van andere ideeën (Mouffe, 2005). Ook hier staat centraal dat er geen absolute gelijkheid is, maar dat er altijd sprake is van een hegemonie van een bepaalde denkrichting die anderen overstemt. Volgens Schmitt is er altijd de mogelijkheid dat de relatie binnen het politieke verwordt tot een vriend-vijand relatie, maar is het eveneens onmogelijk en onwenselijk om te streven naar een universele politieke eenheid (Schmitt, 1932).

Wanneer er echter wel gestreefd wordt naar een universele politieke eenheid of één rationele juiste benadering, wordt volgens Mouffe (1999) juist het politieke genegeerd. Terwijl het politieke altijd aanwezig is en een onmisbaar onderdeel uitmaakt van onze democratie. Door te streven naar een rationele consensus, zoals zichtbaar wordt binnen de deliberatieve benadering, wordt er een morele dimensie toegevoegd aan de politieke dimensie door het onderscheid tussen rationeel en irrationeel (ibid.). Binnen deze morele dimensie gaat het ineens om vragen als: wat is moreel juist, wat is waarheid en wat is goed en kwaad. Hierdoor verliest ‘het politieke’ zijn essentie omdat er een onderscheid ontstaat tussen datgene wat moreel juist is en datgene wat immoreel is. Er is hierin geen ruimte meer voor strijd tussen verschillende gezichtspunten aangezien één visie wordt aangedragen als geldende ‘waarheid’.

Binnen de agonistische benadering wordt ernaar gestreefd de ander te zien als een legitieme tegenstander met wie conflicten kunnen worden aangegaan over de invulling en interpretatie van verschillende democratische waarden en wordt de ander niet gezien als vijand die vernietigd dient te worden. Belangrijk hierbij is dat de legitieme tegenstanders zich bevinden binnen het speelveld van de democratie. Dit democratisch speelveld wordt in zekere zin ook begrensd door de democratische kernwaarden van vrijheid en gelijkheid. De deelnemers binnen dit speelveld committeren zich aan deze democratische principes, maar kunnen binnen dit speelveld dus wel degelijk elkaars tegenstander zijn.

‘Adversaries fight against each other because they want their interpretation of the principles to become hegemonic, but they do not put into question the

legitimacy of their opponent's right to fight for victory of their position. This confrontation between adversaries is what constitutes the 'agonistic struggle' that is the very condition of a vibrant democracy' (Mouffe, 2013, p. 7).

Vooraf deze strijd tussen legitieme tegenstanders over de interpretatie van democratische principes is een belangrijk onderdeel, zo niet de essentie van de democratie, aldus Mouffe. Hierbij is een belangrijk en onmisbaar aspect van de democratie dat er verschillende collectieve identiteiten aanwezig zijn in de samenleving. Deze collectieve identiteiten kunnen alleen maar ontstaan wanneer er een onderscheid is tussen een 'wij' en een 'zij'. Deze wij-zij relatie maakt een belangrijk onderdeel uit van een vitale democratie en hoeft geen antagonistische relatie te worden tussen vriend en vijand (Mouffe, 2013). De wij-zij relatie is een belangrijk en onmisbaar onderdeel van de democratie en voor democratische besluitvorming. Het moet daarom ook niet het doel van de democratie zijn de collectieve identiteiten te overstijgen en deze samen te brengen tot een rationele consensus. Deze collectieve identiteiten, en de verschillende opvattingen die ze hebben, maken deel uit van de essentie van de democratie. Evenals bij de deliberatieve benadering, benadrukt Mouffe het belang van pluraliteit als onmisbaar aspect van democratie. Echter, in tegenstelling tot de deliberatieve benadering, waarbij er geen ruimte is voor conflicten en een belangrijk doel is om de conflicten te vermijden of op te lossen, ziet Mouffe juist een belangrijke rol voor conflict. De pluraliteit en de mogelijkheid dat deze pluraliteit leidt tot, in sommige gevallen onoplosbare conflicten, is een belangrijke en onmisbare dimensie van de democratische samenleving. Het doel van de democratie is, volgens Mouffe, immers niet dat de pluraliteit wordt 'opgelost' en de verschillen worden weggenomen. Een democratie bestaat bij de gratie van pluraliteit en verschillen tussen mensen, die automatisch zullen leiden tot conflicten. Waarbij het doel van de deliberatieve benadering lijkt om polarisatie te voorkomen, suggereert Mouffe dat juist een wereld zonder tegenstellingen en polarisatie zal leiden tot antagonisme. In een dergelijke wereld zouden te veel stemmen worden verstomd en deze stemmen zullen uiteindelijk in verzet komen. Daarom kan echte pluraliteit alleen maar aanwezig zijn in een wereld waarin plaats is voor verschillende opvattingen.

'To be sure there will still be conflicts in a multipolar world but those conflicts are less likely to take an antagonistic form than in a unipolar world. It is not in our power to eliminate conflicts and escape our human condition, but it is in our to create the practices, discourses and institutions that would allow those conflicts to take an agonistic form. This is why defence and the radicalization of the democratic project require acknowledging the political in its antagonistic dimension and abandoning the dream of a reconciled world that would have overcome power, sovereignty and hegemony' (Mouffe, 2005, p. 130).

Pluraliteit is hiermee een onmisbare dimensie van democratische politiek en daarom moet het doel van de politieke ook niet zijn om deze pluraliteit te verminderen binnen

het politieke domein, maar deze pluraliteit dient beschouwd te worden als een eigenschap en belangrijke voorwaarde voor democratische politiek.

Hoewel Mouffe zich dus sterk maakt voor een politiek waarbinnen ruimte is voor pluraliteit en polarisatie, is dit volgens haar niet grenzeloos en zijn er wel degelijk kaders binnen de politiek. Iedereen die een rol wil hebben binnen de democratische politiek zal zich moeten verbinden met de democratische principes van vrijheid en gelijkheid (Mouffe, 2013). Deze principes bepalen de grenzen van het democratisch speelveld en diegenen die de democratische principes van vrijheid en gelijkheid verwerpen kunnen niet worden beschouwd als legitieme tegenstanders (Biesta, 2009; 2011b). Ook binnen deze plurale samenleving moet er, volgens Mouffe, een consensus zijn over de 'ethico-political values' (Mouffe, 1999; 2000; 2005; 2013) van vrijheid en gelijkheid. Deze belangrijkste politieke waarden liggen ten grondslag aan democratische politiek en vormen de basis van waaruit democratie kan bestaan. Twee van de meest belangrijke ethisch-politieke waarden zijn de waarden van vrijheid en gelijkheid en deze fundamentele democratische waarden dienen dan ook door iedereen onderschreven te worden. Ofschoon deze waarden, vaststaande waarden zijn binnen de democratische samenleving, kunnen ze op verschillende manieren worden geïnterpreteerd en in de praktijk vorm krijgen. Binnen het politieke domein is er daarom ook ruimte voor de conflicterende opvattingen en interpretaties van de waarden. Een voorbeeld van de verschillende interpretaties van gelijkheid is bijvoorbeeld terug te zien in de discussie over het stemrecht van jongeren (en kinderen),⁸ waarbij voorstanders erop wijzen dat volgens het gelijkheidsprincipe kinderen en jongeren ook het recht hebben om hun stem te laten horen. Tegenstanders wijzen erop dat kinderen en jongeren nog niet de politieke kennis, competenties en capaciteiten hebben om te stemmen

Volgens Mouffe (1999) kunnen deze ethisch-politieke waarden van vrijheid en gelijkheid alleen bestaan doordat er veel en verschillende interpretaties zijn, waarbij de consensus een 'conflicterende consensus' is. Het is juist deze conflicterende consensus die de agonistische benadering van democratie en het politieke domein karakteriseert.

'[D]emocracy requires a 'conflictual consensus': consensus on the ethico-political values of liberty and equality for all', but conflict about the way they should be defined and interpreted. 'A line should therefore be drawn between those who reject those values outright and those who, while accepting them, fight for conflicting interpretations' (Mouffe, 2005, p. 121).

Het conflict dat binnen het democratisch speelveld plaatsvindt is hierbij geen obstakel dat opgelost of geëlimineerd moet worden, maar een noodzakelijk, onvermijdelijk en

8 Zie onder andere: De Groene Amsterdammer 16 mei 2008: <https://www.groene.nl/artikel/stemrecht-voor-kinderen> en Trouw 29 mei 2018 <https://www.trouw.nl/ opinie/geef-jongeren-vanaf-16-jaar-stemrecht-ae151f38/>

met name ook een wenselijk aspect van democratie. 'A well-functioning democracy calls for a vibrant clash of democratic political positions' (Mouffe, 2000, p. 103). Ofschoon er altijd een kans bestaat dat het conflict een antagonistische vorm aanneemt, met een vriend-vijand relatie, moeten we proberen de conflicten op een agonistische wijze te benaderen. Het zou daarmee niet het doel moeten zijn van de politieke dimensie in een democratische samenleving, de conflicten op te lossen en te streven naar een rationele consensus. Het doel zou met name gericht moeten zijn op het in stand houden van de pluraliteit als een van de belangrijkste kenmerken van de democratie en het omvormen van de antagonistische naar agonistische relaties.

2.4.3 Agonisme en burgerschapsonderwijs

Zoals eerder duidelijk werd is er in verschillende westerse landen een toegenomen interesse in burgerschapsonderwijs, die voortkomt uit verschillende (maatschappelijke) zorgen. Zo was eerder te lezen dat de toegenomen pluraliteit, de afname van de sociale cohesie in de samenleving en de polarisatie van het publieke en politieke debat, belangrijke factoren zijn in het verstevigen van burgerschap in het curriculum (Veugelaers, 2007; Eurydice, 2012; Hess & McAvoy, 2015). Om deze maatschappelijke 'problemen' op te lossen wordt het doel van burgerschapsonderwijs vaak vertaald in termen van het oplossen en voorkomen van polarisatie, het oplossen van conflict en het streven naar gelijkheid (Hess, 2009; Van der Ploeg, 2015). Beïnvloed door de deliberatieve benadering van democratie en democratische besluitvorming, worden daarom vaardigheden die zich richten op redeneren, argumenteren en onderhandelen, gezien als belangrijke doelen van burgerschapsonderwijs (Todd, 2010; Veugelaers, de Groot & Stolk, 2017). Door de nadruk op deze vaardigheden, die leiden tot een rationele wijze van delibereren komt het deliberatieve karakter van het huidige denken over burgerschapsonderwijs naar voren. Ruitenberg (2009) wijst op het gevaar van deze nadruk op (rationele) argumentatie en deliberatie binnen burgerschapsonderwijs, omdat het hiermee kan verworden tot een retorische competitie en niet zozeer over een serieuze uitwisseling van conflicterende ideeën. In het geval van een dergelijke retorische competitie tellen met name de beste argumenten en is het voornaamste doel om de ander te overtuigen of te laten 'opgeven'. Dit competitieve aspect past volgens Ruitenberg goed binnen het economische paradigma van het neoliberalisme, waarbij competitie een onderdeel wordt van het onderwijs en de ontwikkeling van competitieve vaardigheden een belangrijk doel vormt van het onderwijs. Het aangaan van conflicten over de verschillende interpretaties van de democratische waarden lijkt echter binnen de huidige benadering van burgerschapsonderwijs niet te worden beschouwd als een belangrijk aspect. Burgerschapsonderwijs wordt met name gezien en ingezet voor het versterken van de sociale cohesie, het voorkomen van polarisatie en het vergroten van de politieke en sociale participatie (Van der Ploeg, 2015).

Hoewel de agonistische benadering van Mouffe in de eerste plaats een politieke theorie is en onderwijs hierin geen rol speelt, biedt deze benadering andere perspectieven

op democratie en democratisch burgerschap. Daarom is het belangrijk om te onderzoeken op welke wijze de agonistische benadering van Mouffe een plek zou kunnen krijgen binnen burgerschapsonderwijs en wat dit vervolgens betekent voor de rol van de leerkracht. In eerste instantie zou de agonistische benadering kunnen helpen om meer aandacht te besteden aan de verschillende machtsverhoudingen die binnen deze politieke dimensie een rol spelen en waartoe leerlingen zich, ook in de samenleving, moeten verhouden (Ruitenbergh, 2009). Door aandacht voor de machtsverhoudingen krijgen leerlingen ook meer zicht op de (politieke) structuren binnen een samenleving en is er ook meer ruimte om alle stemmen, ook die van de minderheid, te laten horen. Daarnaast zou volgens Ruitenbergh (2009) de agonistische benadering een bijdrage kunnen leveren aan de introductie, herkenning en het onderscheid van de politieke dimensie en met name de rol van conflict hierin, binnen het onderwijs, maar vooral ook in de samenleving. Wanneer onderwijs een bijdrage dient te leveren aan de vorming van democratische burgers dan zal burgerschapsonderwijs niet zozeer gericht dienen te zijn op het vergroten van harmonie of de sociale cohesie, maar op begrip van en het functioneren in een democratische samenleving waarin agonistische relaties een plek hebben. Ook Sharon Todd (2010) wijst op de mogelijkheden van de agonistische benadering in democratisch burgerschapsonderwijs, die ze zelf omschrijft als de agonistic cosmopolitical approach.

‘The shift from harmony to agonism, in my view, contributes to what I am calling an agonistic cosmopolitics in three ways: (1) it gives an unsentimental account of pluralism as having profound meaning in defining political life; (2) it grants different views an agonistic role in the formation of democratic politics; and (3) it offers a political language (not a dialogical one) for understanding conflict and how to shape it into democratic practice’ (ibid., p. 220).

Ofschoon conflict, met name binnen het onderwijs, vaak wordt gezien als iets dat moet worden opgelost of worden voorkomen, laat de agonistische benadering van Mouffe juist zien dat conflicten een belangrijk onderdeel uitmaken van democratische politiek. Het neemt de meningen en voorkeuren van de mensen, in dit geval van de leerlingen, serieus. Ze mogen hun eigen opvattingen inbrengen zonder dat hierbij het doel is dat deze meningen en voorkeuren worden omgevormd naar rationeel beargumenteerde en algemeen gedeelde meningen en voorkeuren. Het is hierbij wel belangrijk dat deze conflicten zich binnen het speelveld van de democratie afspelen, oftewel binnen de grenzen van de democratische waarden. Binnen deze benadering zouden leerlingen daarmee ook legitieme tegenstanders van elkaar kunnen zijn. De agonistische benadering biedt hiermee een alternatief voor de wijze waarop er binnen de onderwijspraktijk kan worden omgegaan met verschillen en conflicten over de verschillen. Door middel van het introduceren van de politieke dimensie waarbinnen er dus ruimte moet zijn voor conflicterende standpunten, wordt ook ruimte gemaakt voor de ervaring van een agonistische democratie en democratische politiek.

Dit zou betekenen dat het doel van onderwijs voor democratisch burgerschap, in tegenstelling tot de huidige benadering, niet zozeer gericht zou moeten zijn op het voorkomen en oplossen van conflicten of het oplossen van de tegenstellingen tussen leerlingen. Vanuit de agonistische benadering zou onderwijs voor democratisch burgerschap meer gericht moeten zijn op het duidelijk en zichtbaar maken van het democratisch speelveld en het 'binnenbrengen' van verschillende, soms conflicterende, standpunten en ideeën. Binnen deze benadering van democratisch burgerschapsonderwijs is het met name het doel dat de verschillen tussen standpunten en ideeën niet een antagonistische vorm aannemen, maar worden 'omgevormd' naar een agonistische vorm. Dat wil zeggen dat de conflicterende opvattingen naast elkaar kunnen bestaan binnen het speelveld van de democratie. Leerlingen zouden op deze wijze in het onderwijs de ruimte krijgen om met verschillende opvattingen in aanraking te komen en zich hier toe te verhouden. Ze kunnen op deze manier ervaren dat conflicten niet per definitie antagonistisch hoeven te worden, maar dat ze binnen het democratisch speelveld naast elkaar kunnen en mogen bestaan. Hierbij gaat het niet zozeer om conflicten in de zin van de ruzies op het schoolplein tijdens spelmomenten, maar meer over fundamentele opvattingen van leerlingen en hun interpretatie van verschillende (maatschappelijke) kwesties. Waardenpluraliteit en conflict wordt op deze manier een normale gestalte van de democratische samenleving (Biesta, 2015b).

Voor de leerkracht zou dit betekenen dat niet het oplossen van de conflicten de primaire taak is van het onderwijs voor democratisch burgerschap, maar dat de leerkracht zich in het onderwijs veel meer zou dienen te richten op het benadrukken van het democratisch speelveld waarin verschillende conflicterende opvattingen kunnen en mogen bestaan. Het is hiermee aan de leerkracht om de conflicterende opvattingen van leerlingen 'binnen te halen' in het democratisch speelveld en vervolgens deze conflicten om te vormen van antagonistische uitingen naar agonistische uitingen. Ook zou de leerkracht vanuit deze benadering leerlingen kunnen uitdagen door juist een conflicterende positie in te nemen, waardoor de leerlingen worden uitgedaagd om een positie in te nemen binnen het democratisch speelveld. Dit kan enerzijds door middel van geplande momenten binnen de onderwijspraktijk gebeuren, echter zal het vaak genoeg voorkomen dat hier op ongeplande momenten aanleiding voor is. Op deze momenten zal de leerkracht worden geconfronteerd met het dilemma om de leerlingen met conflicterende opvattingen te vormen en te overtuigen van een rationele consensus of deze leerlingen juist uit te dagen zich uit te spreken en hun conflicterende opvattingen verder te onderzoeken, toe te lichten en zich te verhouden tot de andere opvattingen die er zijn zonder dat het een antagonistisch vorm aanneemt. Daarnaast zou er een mogelijkheid kunnen liggen om de leerlingen binnen het onderwijs bekend en bewust te maken van de verschillende machtsverhoudingen die een rol spelen binnen de politieke dimensie. Ook zouden leerlingen gestimuleerd kunnen worden om deze machtsverhoudingen kritisch te bevragen.

In onderstaande tekst is de agonistische benadering zoals gepresenteerd door Mouffe, uitgewerkt in een ‘praktisch’ voorbeeld om hiermee inzichtelijk te maken op welke wijze Mouffe democratie en het democratisch speelveld vertaalt.

2.4.4 Het democratisch speelveld

Wat Mouffe probeert met haar agonistische benadering van de democratie, is dat ze het speelveld van de politiek probeert uit te lijnen. Wat maakt onderdeel uit van het democratisch speelveld en wat niet? Hieronder probeer ik haar benadering enigszins versimpeld uit te leggen aan de hand van een praktisch voorbeeld over twee fans van verschillende voetbalclubs. Dit voorbeeld is, in beknopte zin eveneens gebruikt in de tekst die aan de leerkrachten is voorgelegd.

De ene vriend is supporter van de voetbalclub Feyenoord en de andere vriend is supporter van Ajax. Wat dat betreft staan ze lijnrecht tegenover elkaar en zullen ze nooit een rationele consensus bereiken over welke club de beste club van Nederland is. Ze zien elkaar echter niet als vijand die vernietigd moet worden (antagonisme) maar als legitieme tegenstander (agonisme) met conflicterende opvattingen. Ze accepteren de grenzen die kenmerkend zijn voor ons speelveld. Ze hebben kennis van de regels, de gebruiken, rituelen en tradities die gelden binnen het speelveld. Ondanks dat ze verschillende opvattingen hebben over wat de beste club, voetballer of speelstijl is, accepteren en respecteren ze elkaar en hebben ze elkaar zelfs nodig. Immers wanneer Feyenoord niet zou bestaan dan zou er een belangrijk aspect van het voetbal voor een Ajaxsupporter wegvallen en zou de essentie van het spel verdwijnen. Daarnaast kan verondersteld worden dat de Ajaxsupporter een deel van zijn identiteit ontleent aan zijn tegenstanders, onder andere Feyenoord. Er zijn echter ook supporters die het speelveld zelf in twijfel trekken en uit zijn op het vernietigen van de tegenstander (antagonisme). Deze antagonistische houding zou je bijvoorbeeld terug kunnen zien bij hooligans, die uit zijn op de vernietiging van de ander. In dit geval zou Mouffe benadrukken dat het belangrijk is dat ze zich beseffen dat ze allemaal een passie voor voetbal hebben en elkaar nodig hebben. Wanneer er echter op een deliberatieve wijze geprobeerd zou worden om deze conflicten op te lossen, dan zou het doel zijn om na een discussie tot een rationele overeenstemming te komen dat één van de clubs inderdaad de beste club is. De passie en de emoties die beide vrienden ervaren voor hun eigen club moeten ze naar de achtergrond verplaatsen voor het ‘algemeen belang’. Hier zou volgens Mouffe dan ook de niveaufout zitten omdat het niet gaat om tot een rationele conclusie of consensus te komen over welk team het beste is en hiermee die passies, emoties en daarmee het conflict uit het spel te halen. Juist dit verschil, dat kan leiden tot conflict, is een wezenlijk onderdeel van het spel en speelveld en daarom zou een agonistische benadering in het belang zijn van het spel maar ook in het belang van de deelnemers.

Wanneer de opvatting van Mouffe over agonistische democratie, losgelaten wordt op de democratische politiek dan zouden er gezegd kunnen worden dat de democratie met

de democratische kernwaarden ons 'speelveld' is. Binnen dit speelveld mogen we het met elkaar oneens zijn en kunnen, of beter gezegd moeten, er verschillende posities worden ingenomen. De verschillende politieke partijen met hun diverse standpunten en idealen vormen de essentie en zijn de spelers van het democratische speelveld. De grenzen van dit democratisch speelveld worden gekenmerkt door de democratische kernwaarden van vrijheid en gelijkheid. Wie deze kernwaarden ontkent, ontkent hiermee de democratie in zijn geheel en plaatst zichzelf daarmee buiten het democratische speelveld. Legitieme democratische conflicten zijn daarmee die conflicten, die zich binnen het speelveld van de democratie afspelen. Er zijn echter ook conflicten die zich buiten dit speelveld afspelen en daarmee niet legitiem zijn. Deze conflicten nemen dan ook sneller een antagonistische vorm aan, waarbij de ander wordt gezien als vijand en het doel is om deze vijand te vernietigen. Binnen het huidige politieke debat lijken verschillende politieke partijen momenteel de grenzen van het democratische speelveld op te zoeken. Ook lijkt het erop dat partijen proberen het speelveld te verplaatsen waardoor tegenstanders die voorheen als legitiem werden beschouwd, nu zouden moeten worden beschouwd als onrechtmatige tegenstanders. Anderzijds is het ook niet de bedoeling om tot een rationele consensus te komen. Kenmerkend voor de democratie zijn de verschillende waardeoriëntaties van de kernwaarden vrijheid en gelijkheid die met elkaar in een democratisch speelveld zitten. Hierbij gaat het er niet om dat één van deze waardeoriëntaties het uiteindelijk wint op basis van rationaliteit.

Deze benadering, die de democratie ziet als speelveld waarbinnen ruimte is voor conflicterende opvattingen, zou daarmee kunnen helpen om de politieke dimensie van het onderwijs te herkennen en leerlingen hiermee bekend te maken. Dat zou kunnen betekenen dat de opdracht voor het onderwijs gericht zou zijn op enerzijds het socialiseren van leerlingen in de democratie en de grenzen hiervan en anderzijds de ruimte bieden om het speelveld te bespelen en verschillende posities in te nemen. Oftewel vanuit deze benadering zou je in de onderwijspraktijk bezig moeten zijn met het stimuleren van de pluraliteit van de stemmen, waardenovertuigingen, etc. Maar daarbij moet men er steeds op gespitst zijn welke van de conflicten die hier mogelijk uit ontstaan het speelveld zelf ondermijnen en welke conflicten zich binnen het speelveld kunnen afspelen. Het is daarom belangrijk voor leerkrachten dat ze zich bewust zijn van het speelveld en de grenzen hiervan kennen, waardoor ze op een andere manier naar conflicten en tegenstellingen kunnen kijken.

2.5 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn vanuit zowel de pedagogische als vanuit de politieke dimensie twee concepten gepresenteerd die een reactie zijn op de huidige dominante benadering van burgerschapsonderwijs en die mogelijk een waardevolle bijdrage zouden kunnen leveren aan burgerschapsonderwijs in de praktijk van het primair onderwijs. Wat vanuit de bespreking van beide dimensies naar voren komt, is dat de huidige invulling van het beleid rond burgerschapsonderwijs een eenzijdige benadering lijkt

te kennen en dat deze benadering van burgerschapsonderwijs met name gericht lijkt te zijn op het overdragen van specifieke kennis, vaardigheden, waarden en normen om zo een bepaald type burger op te leiden of te vormen. Welke specifieke kennis, vaardigheden, waarden en normen moeten worden overgedragen lijkt mede bepaald te worden door datgene wat er speelt binnen de maatschappij, waarbij er in de huidige tendens een sterke nadruk lijkt te zijn op de productie van economische en consumerende burgers.

Vanuit de pedagogische dimensie zagen we dat door de nadruk op het domein van de kwalificatie en het domein van de socialisatie er een disbalans lijkt te ontstaan, waarbij de aandacht voor het domein van de subjectificatie, de persoonsvorming, ondergeschikt is. Burgerschapsonderwijs wordt met name ingevuld door de nadruk te leggen op de kennis en vaardigheden die leerlingen dienen te hebben om te functioneren in de huidige democratische samenleving: het domein van de kwalificatie. Daarnaast richt het burgerschapsonderwijs zich op het socialiseren van de leerlingen door het overbrengen van de geldende democratische waarden en normen. Het domein van de subjectificatie, waar de leerling niet zozeer als object wordt gezien waar specifieke kennis en vaardigheden moeten worden ingestopt, maar waar de leerling juist wordt uitgedaagd en wordt aangesproken als subject, lijkt in de huidige dominante benadering afwezig. Het is dit domein van de subjectificatie, waarbij de leerling wordt uitgedaagd om op een volwassen manier in de wereld te zijn, dat volgens Biesta een belangrijk aspect voor burgerschapsonderwijs vormt dat een bijdrage wil leveren aan de democratische samenleving. De leerling wordt binnen dit domein van de subjectificatie uitgedaagd om volwassen in de wereld te zijn, wat betekent dat de leerling zich moet verhouden tot de wereld om zich heen. Dit subject dat op een volwassen manier in de wereld is, is zich bewust van de pluraliteit en de verschillende wensen en verlangens in de wereld om hem heen en leert dat de eigen behoeften soms moeten worden bijgesteld. Het domein van de subjectificatie is daarmee niet een domein dat zich richt op de ontwikkeling van de identiteit van de leerling, of ervoor moet zorgen dat de leerling zich ten koste van alles kan ontwikkelen tot een zelfstandig individu. Binnen het domein van de subjectificatie, is juist de relatie met de ander en de wereld van belang. Hierbij is de ervaring met weerstand essentieel, omdat de verlangens van de leerling als subject niet door iedereen of door de wereld worden gedeeld en hij zich hiertoe zal moeten verhouden en zijn eigen verantwoordelijkheden zal moeten nemen. Voor de leerkracht betekent dit dat hij in zijn onderwijs ruimte maakt en dat leerlingen worden uitgenodigd en uitgedaagd om als subject in de wereld te zijn. De leerkracht zal daarbij binnen het domein van de subjectificatie, minder sturend bezig zijn omdat er geen specifieke kennis of vaardigheden hoeven te worden overgedragen. Het vraagt daarmee van leerkrachten dat ze kunnen oordelen over de situatie en op welke wijze ze de leerling kunnen aanspreken als subject. Vervolgens dienen de leerkrachten vaardig te zijn om op een adequate wijze te reageren op de leerling. Dit kan bijvoorbeeld door de relatie te leggen tussen de verlangens van de leerling en datgene wat collectief verlangd wordt.

Vanuit de politieke dimensie zagen we kritiek op de huidige invulling van onderwijs voor democratisch burgerschap en met name op de interpretatie van het begrip democratie hierin. Volgens critici is deze benadering te veel gericht op een deliberatieve opvatting van democratie en democratisch burgerschap, waarbij het voornaamste doel is te komen tot een rationele consensus. Dit wordt met name zichtbaar door de nadruk op het versterken van de sociale cohesie, politieke participatie en vaardigheden als argumenteren en discussiëren. Als mogelijk alternatief is hier de agonistische benadering gepresenteerd waarbinnen de onmogelijkheid van een rationele consensus wordt benadrukt. Het bereiken van deze rationele consensus is volgens Mouffe niet altijd mogelijk maar ook niet altijd wenselijk. Het zorgt ervoor dat andere geluiden of de stemmen van de minderheid niet gehoord worden of beschouwd worden als irrationeel. Het doel van de democratie zou niet moeten zijn de conflicterende standpunten weg te werken. Juist de verschillen zijn kenmerkend voor een democratie en daarmee zijn conflicten een belangrijk en tevens onmisbaar onderdeel van democratie. Als we willen leven in een democratische samenleving die zich kenmerkt door pluraliteit zullen we ook moeten leren omgaan met conflicten en conflicterende opvattingen. Belangrijk is dat de conflicten zich binnen het democratisch speelveld kunnen afspelen en in plaats van een antagonistische, waarbij het primaat ligt bij het vernietigen of overwinnen van een andere opvatting, een agonistische vorm aannemen. Binnen deze agonistische benadering, hoeven conflicterende opvattingen niet vernietigd te worden of is het doel niet te komen tot rationele consensus, maar zijn de conflicterende opvattingen een onmisbaar onderdeel van de democratie.

Voor de leerkracht zou dit kunnen betekenen dat conflict in de klas kan worden gezien als een belangrijk democratisch moment. Het doel van het onderwijs voor democratisch burgerschap zou daarmee niet zozeer gericht zijn op het vermijden of voorkomen van conflict, maar conflict zou een bijdrage leveren aan de democratische ervaring van de leerling.

Wat beide benaderingen typeert is dat ze niet voorschrijven wie of wat de (democratische) burger in essentie is. Binnen de pedagogische dimensie komt dit tot uiting in het begrip van subjectificatie waarin wordt gepleit voor ruimte binnen het onderwijs om de leerling als subject te benaderen zonder daar bepaalde eigenschappen aan te geven. Vanuit de agonistische benadering wordt eveneens benadrukt dat democratie zich niet zou moeten richten op het 'omvormen' van mensen. Wat beide benaderingen hierin eveneens verbindt is de nadruk op het belang van pluraliteit, wat een van de meest belangrijke aspecten is van een democratische samenleving. Deze pluraliteit levert voor de leerling, als subject, weerstand of conflict op waartoe hij zich zal moeten verhouden. Het is daarom belangrijk dat de pluraliteit gezien wordt als een onvermijdelijk en tevens onmisbaar onderdeel van de democratische samenleving. Door het leren omgaan met deze pluraliteit, de conflicten en momenten van weerstand die hier inherent aan zijn, leert de leerling ook de eigen behoefte bij te stellen. Deze momenten van conflict en weerstand maken daarmee een wezenlijk

onderdeel uit van de democratische samenleving. Beide benaderingen richten zich in dit geval niet louter op de ontwikkeling van het individu en kunnen daarmee ook niet worden beschouwd als uiting van het individualisme. In beide benaderingen vormt met name de relatie met de ander en met de wereld om ons heen een cruciale rol.

Hoofdstuk 3:

Methodologische verantwoording

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de methodologische keuzes nader toegelicht en verantwoord. Zoals blijkt uit de centrale vraagstelling, gepresenteerd in het eerste hoofdstuk, is deze vraag niet louter te beantwoorden door een theoretische verheldering van de concepten van subjectificatie en agonisme, maar vraagt ze ook om een empirische component. Doordat deze studie zich richt op de betekenis en potentie van beide concepten voor het denken en handelen van leerkrachten in het primair onderwijs, was het van belang om allereerst inzicht te krijgen in de onderwijspraktijk en ervaringswereld van de leerkracht met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Vervolgens richtte het empirische gedeelte van de studie zich op de vraag in hoeverre de gepresenteerde concepten van subjectificatie en agonisme, potentie hebben voor het denken en handelen van de leerkrachten. De betekenisverlening van leerkrachten binnen het Nederlands primair onderwijs aan hun eigen onderwijspraktijk is hiermee een belangrijk onderdeel van deze studie.

Doordat deze studie gericht is op het verkrijgen van inzicht in de opvattingen, ervaringen, het denken en handelen van leerkrachten, valt deze studie binnen de traditie van interpretatief onderzoek. Het gaat daarbij om de interpretatie van de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen zoals verwoord door de leerkrachten die in deze studie participeerden. De inzichten die verkregen worden door middel van deze studie kunnen andere betrokkenen in de onderwijspraktijk inspireren of aanzetten tot reflectie over de eigen praktijk en de eigen opvattingen. Ook bieden ze zicht op de 'binnenkant' van burgerschapsonderwijs, dat wil zeggen, de (praktijk)ervaringen van leerkrachten die abstracte ideeën over burgerschapsonderwijs handen en voeten moeten geven in de alledaagse onderwijspraktijk.

In dit hoofdstuk wordt achtereenvolgens stilgestaan bij: het illuminative evaluation research als gehanteerde methodologie (3.2), de leerkracht als object van deze studie (3.3), de selectie en samenstelling van de onderzoeksgroep (3.4), de onderzoeksopzet (3.5), de onderzoeksinstrumenten (3.6), de data-analyse (3.7) en tenslotte de kwaliteitscriteria (3.8).

3.2 Illuminative evaluation in research

Om zicht te krijgen op de betekenis en de potentie van de concepten van subjectificatie en agonisme voor het denken en handelen van leerkrachten, is gekozen voor het ‘illuminative evaluation research’ als methodologie. Doordat de studie zich richt op de vraag naar betekenis en potentie voor het denken en handelen van de leerkracht, kent deze studie een evaluatief karakter. Het gaat immers om de wijze waarop de leerkrachten de concepten waarderen en mogelijkheden zien voor de concepten binnen hun opvattingen en praktijken van burgerschapsonderwijs.

Het illuminative evaluation research is ontwikkeld door Parlett en Hamilton (1972) en richt zich met name op het verkrijgen van inzicht in bepaalde gebeurtenissen vanuit het perspectief van de betrokken actoren (Gordon, 1991; Sloan & Watson, 2001; Alderman, 2015). Zoals Parlett en Hamilton schrijven is het belangrijkste doel van illuminative evaluation ‘description and interpretation rather than [...] measurement and prediction’ (Parlett & Hamilton, 1972, p. 10).

Het illuminative evaluation research kan hiermee gezien worden als een alternatief voor de meer effectgerichte evaluatieve onderzoeksmodellen, ook wel aangeduid als het Agricultural-Botany paradigm, verwijzend naar agrarische en botanische onderzoeken en experimenten, waarbij de focus met name ligt op een effectgerichte evaluatie. Hierbij moeten grote aantallen kwantitatieve data gegenereerd worden om zo te komen tot de beste evaluaties over wat het beste ‘werkt’. Volgens Parlett en Hamilton (1972) richt dit onderzoeksparadigma zich te veel op grote aantallen, meetbare resultaten en effectiviteit.

Binnen het illuminative evaluation research wordt het belang benadrukt van de context en de interpretatie van een bepaalde interventie of innovatie (Patton, 2002). Het gaat hierbij met name om de beschrijving en interpretatie van complexe praktijken en niet zo zeer om het aantonen of voorspellen van de beste effecten voor de grootste groep.

‘The aims of illuminative evaluation are to study the innovatory program: how it operates; how it is influenced by the various school situations in which it is applied; what those directly concerned regard as its advantages and disadvantages; and how students’ intellectual tasks and academic experiences are most affected. It aims to discover and document what it is like to be participating in the scheme, whether as teacher or pupil; and, in addition, to discern and discuss the innovation’s most significant features, recurring concomitants, and critical processes’ (Parlett & Hamilton, p. 11).

Volgens Parlett en Hamilton kan een bepaalde praktijk niet begrepen worden zonder aandacht te hebben voor de bredere context ervan. Daarom moet ook de onderzoeker zich verdiepen in en zich begeven onder de oppervlakte om meer zicht te krijgen en zo

een breder beeld van de context te ontwikkelen (Parlett, 1981). Teneinde een zo compleet mogelijk beeld van de onderzochte situatie te krijgen is het binnen het illuminative evaluation research gangbaar om verscheidene onderzoeksinstrumenten te gebruiken. Gordon (1991) pleit ervoor dat er binnen het illuminative evaluation research gebruik wordt gemaakt van 'a variety of exploratory techniques to develop an overall understanding of the entire practice milieu' (p. 371). Daarnaast is een belangrijk onderdeel binnen deze methodologie dat de onderzoeker de bevindingen deelt met de respondenten om hiermee het proces van zelfbewustzijn te faciliteren en te stimuleren.

Omdat deze studie zich richt op de betekenis en de potentie van beide concepten voor het denken en handelen van leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs, was het van belang eerst zicht te krijgen op de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van leerkrachten met burgerschapsonderwijs in het algemeen. Op deze manier kon er een beeld worden geschetst van de bredere context van burgerschapsonderwijs. Vervolgens zijn de beide concepten aan de leerkrachten geïntroduceerd en hebben zij op de concepten kunnen reageren.

3.3 De leerkracht als onderzoeksobject

Zoals hierboven beschreven nemen de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de leerkracht een centrale plek in binnen deze studie. De betekenisverlening staat bij kwalitatief onderzoek centraal en hierbij worden de opvattingen en betekenissen, die mensen aan iets of iemand toekennen op een zo natuurlijk mogelijke wijze geëxploreerd (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). De idee dat de betekenissen en opvattingen van leerkrachten ons meer inzicht kunnen bieden in de praktijk van burgerschapsonderwijs, komt eveneens voort vanuit de overtuiging dat onderwijs niet louter gezien kan worden als een proces waarin de leerkracht een instrument is dat bepaalde (burgerschaps)kennis en competenties overdraagt (zie voor deze discussie ook paragraaf 2.3.2). Juist de eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen van de leerkracht zijn bepalend voor de wijze waarop vorm en inhoud wordt gegeven aan het onderwijs.

Ook Schön (1983) benadrukt dat onderwijs niet gaat om het één-dimensionale proces van het overbrengen van leerstof, maar dat onderwijs een complexe, humane praktijk is. Een praktijk waarin communicatie, interactie en betekenisverlening belangrijke en onmisbare kenmerken zijn (zie hiervoor ook Wardekker, 2003; Biesta, 2015c). Een leerkracht is niet iemand die zomaar een bepaalde set van kennis, vaardigheden en attitudes overbrengt op de leerling, maar juist iemand die een actieve rol speelt in het vormingsproces van de leerling (Biesta & Lawy, 2006).

Wanneer ervan uit wordt gegaan dat leerkrachten inderdaad meer zijn dan een instrument dat een bepaald type burger dient op te leveren of te creëren en zelf ook een actieve rol spelen in het onderwijsproces, dan zal er daarom ook aandacht besteed moeten worden aan de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de leerkrachten, of

wel de ‘teacher beliefs’⁹. Door meer inzicht te krijgen in de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de leerkracht ontstaat meer begrip voor de onderwijspraktijk, percepties en keuzemogelijkheden van de leerkracht (Parajes, 1992). Het is hierbij belangrijk een onderscheid te maken tussen de kennis van de leerkracht en de opvattingen van de leerkracht (Nespor, 1987; Parajes, 1992). Wanneer de opvattingen en ervaringen van de leerkrachten centraal staan, dan gaat het er dus niet om dat er ‘gemeeten’ wordt of de leerkracht over voldoende kennis beschikt. Volgens Priestley, Biesta en Robinson (2015) zijn deze ‘teacher beliefs’ ook met name zichtbaar in concrete situaties waarin leerkrachten bepaalde keuzes moeten maken:

‘[B]eliefs play a role in the ways in which teachers conceive of the concrete situations in which they act and the ‘issues’ that they encounter in those situations, as well as in the way in which they value and evaluate such situations. The beliefs teachers have not only play a role in how they understand the situation they are in but also give their actions a sense of direction’ (p. 37).

De ‘teacher beliefs’ vormen zodoende een belangrijk aspect bij het verkrijgen van inzicht in de praktijk; daarbij speelt ook mee de wijze waarop leerkrachten zelf denken en spreken over hun onderwijspraktijk en hoe zij hier betekenis aan geven. Daarom wordt in dit onderzoek expliciet aandacht besteed aan de betekenisverlening van de leerkrachten om zo meer inzicht te krijgen in burgerschapsonderwijs en de ervaringen en dilemma’s waar leerkrachten in hun praktijk mee worden geconfronteerd.

3.4 Selectie en samenstelling respondentengroep

In deze paragraaf zal de selectie en samenstelling van de respondenten, de leerkrachten, worden verantwoord. Het gaat hierbij met name om de vraag of de leerkrachten die participeerden in de studie daadwerkelijk kunnen bijdragen aan het beantwoorden van de hoofdvraag van deze studie. In deze paragraaf wordt achtereenvolgens stilgestaan bij: de selectie van de leerkrachten (3.4.1) en de samenstelling van de groep leerkrachten (3.4.2).

3.4.1 Selectie van de leerkrachten

Gezien het doel van deze studie en de centrale vraagstelling waarin de focus ligt op het ontdekken van de betekenis en de potentie van de concepten van subjectificatie en agonisme voor leerkrachten in het primair onderwijs, is gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproef ook wel ‘purposeful sampling’ (Patton, 2002; Creswell, 2012). In kwalitatief onderzoek wordt de doelgerichte steekproef vaak gebruikt als selectiestrategie ‘based on places and people that can best help us to understand our central phenomenon’ (Creswell, 2012, p. 205).

9 Teacher beliefs wordt in deze studie vertaald als de opvattingen en betekenisverlening van de leerkracht. Er bestaan echter verschillende vertalingen van ‘beliefs’. Zo wordt dit in verschillende studies vertaald als *opvattingen* (zie bijvoorbeeld Beijaard, 2002; Beijaard, Van Driel, Veldman, Verloop & Vermunt, 2014). Terwijl in andere studies beliefs wordt vertaald als *overtuigingen* (zie bijvoorbeeld Korthagen, 2001; Susam, 2015).

Omdat de studie zich richt op 'information-rich cases' (Patton, 2002, p. 230), is gebruik gemaakt van een doelgerichte steekproef, die meer inzicht kan verschaffen in de praktijk van het burgerschapsonderwijs. Volgens Patton zijn het juist de informatierijke casussen die de onderzoeker meer inzicht en begrip kunnen verschaffen in bepaalde gevallen. '[I]nformation-rich cases yields insights and in-depth understanding rather than empirical generalizations. [...] Purposeful sampling focuses on selecting information-rich cases whose study will illuminate the questions under study' (ibid.). Ook Creswell (2012) benadrukt dat wanneer de onderzoeker meer zicht wil krijgen op een bepaald fenomeen, een doelgerichte steekproef een vanzelfsprekende keuze is. Het is belangrijk om die mensen te betrekken in het onderzoek die ook daadwerkelijk kunnen bijdragen meer zicht te krijgen in een bepaalde praktijk of een fenomeen.

'In many cases purposive sampling is used in order to access 'knowledgeable people', i.e. those who have in-depth knowledge about particular issues, maybe by virtue of their professional role, power, access to networks, expertise or experience (Ball 1990). There is little benefit in seeking a random sample when most of the random sample may be largely ignorant of particular issues and unable to comment on matters of interest to the researcher, in which case a purposive sample is vital. Though they may not be representative and their comments may not be generalizable, this is not the primary concern in such sampling; rather the concern is to acquire in-depth information from those who are in a position to give it' (Cohen, Manion & Morrison, 2007, p. 115).

In het geval van deze studie betekende dit dat er gezocht is naar leerkrachten uit het primair onderwijs die op een of andere wijze betrokken of geïnteresseerd zijn in burgerschapsonderwijs en onderwijs voor democratisch burgerschap. In eerste instantie zijn hiervoor leerkrachten uitgenodigd uit de bovenbouw, wat betekent dat ze lesgeven aan kinderen tussen de negen en twaalf jaar. Hiervoor is gekozen omdat burgerschapsthema's in deze laatste periode van de basisschool naar alle waarschijnlijkheid meer zichtbaar aanwezig zullen zijn dan in de lagere groepen. De uitnodiging voor deelname aan deze studie is verstuurd naar verschillende scholen en schoolbesturen in de provincie Noord-Holland die partner zijn van Hogeschool iPabo.

Om deelname aan de studie voor leerkrachten aantrekkelijker te maken en te benadrukken dat zij als leerkrachten ook een belang hadden in de deelname aan deze studie werden leerkrachten in de uitnodiging gevraagd deel te nemen aan een professionele leergemeenschap (PLG)¹⁰ over burgerschap, democratie en onderwijs. De PLG is voor veel leerkrachten een herkenbare samenwerkingsvorm waarin er samen met collega's over verschillende onderwerpen wordt gesproken en ervaringen worden uitgewisseld.

¹⁰ In paragraaf 3.6.2 zal verder worden stilgestaan bij de functie van de professionele leergemeenschap in dit onderzoek.

In de uitnodiging werd daarbij aangegeven dat de PLG onderdeel uitmaakte van een promotieonderzoek en werden de thema's en verwachtingen verder toegelicht. Omdat er met name leerkrachten geworven werden op scholen die partner zijn van Hogeschool iPabo konden leerkrachten de deelname aan deze PLG vanuit hun nascholingsuren besteden waardoor het de leerkrachten geen extra uren hoefde te kosten. Dit nam voor de leerkrachten een van de praktische bezwaren weg, omdat er vanuit hun eigen schoolbestuur tijd kon worden vrijgemaakt om deel te nemen aan de PLG.

In de derde fase van het empirische gedeelte van deze studie zijn twee leerkrachten, een mannelijke en vrouwelijke, gevraagd om hun handelen in de onderwijspraktijk te observeren. In eerste instantie waren er drie leerkrachten benaderd, maar één van hen kon wegens persoonlijke omstandigheden niet deelnemen aan deze onderzoeksfase. De selectie van deze leerkrachten vond plaats op basis van hun eerdere bijdragen tijdens de eerste twee fasen. De reden dat deze twee leerkrachten werden uitgenodigd had te maken met de opvallende bijdrage van beide leerkrachten tijdens de eerste twee fasen. Deze werd gekenmerkt door scherpe analyses van de noties van subjectificatie en agonisme en de verbinding die zij konden leggen tussen de noties, hun eigen onderwijspraktijk en hun eigen handelen. Deze leerkrachten waren hiermee mogelijk informatierijke casussen waarbij (aspecten van) de noties zichtbaar werden in hun onderwijspraktijk.

3.4.2 Samenstelling onderzoeksgroep

Omdat het in deze studie ging om het verkrijgen van inzicht in het denken en handelen van leerkrachten over de onderwijspraktijk van burgerschapsonderwijs, richtte de selectie, zoals ook al in de vorige paragraaf naar voren kwam, zich met name op leerkrachten die affiniteit hadden met de thematiek van burgerschapsonderwijs en die bereid waren om hun inzichten en opvattingen hierover te delen. Het was daarmee niet zozeer het aantal leerkrachten dat als belangrijk criterium gold, maar vooral hun betrokkenheid bij het thema. Creswell (2012) wijst op de hoeveelheid tijd die nodig is voor de dataverzameling en data-analyse binnen interpretatief onderzoek. Het is daarom van belang de groep enerzijds niet te groot te laten zijn maar anderzijds wel groot genoeg, zodat er een helder beeld kan ontstaan van de complexiteit van een fenomeen, door de informatie die door verschillende individuen wordt aangeleverd. Daarnaast dient er ook rekening gehouden te worden met eventuele afvallers tijdens de studie vanwege uiteenlopende redenen.

Uiteindelijk meldden twaalf leerkrachten zich aan voor deelname aan de studie. De groep bestond uit tien vrouwen en twee mannen in de leeftijd van 23 - 63 jaar op het moment van deelname, met een gemiddelde leeftijd van 40 jaar. De leerkrachten hadden verschillende culturele en levensbeschouwelijke achtergronden en gaven les op scholen in zowel stedelijk als landelijk gebied. De scholen waar de leerkrachten lesgeven zijn aangesloten bij verschillende schoolbesturen uit Noord-Holland en hebben verschillen-

de denominatieve achtergronden. De scholen zijn echter niet bewust op de denominatieve achtergrond geselecteerd en er zijn eveneens geen conclusies aan verbonden.

Geslacht	10 vrouwen – 2 mannen
Leeftijd	Tussen 23 en 63 jaar (gemiddelde leeftijd 40 jaar)
Onderwijservaring	Tussen 1 en 42 jaar
Ligging school	Stedelijk en landelijk gebied
Aantal leerlingen	Tussen 66 en 390 leerlingen
Culturele achtergrond leerling populatie	Zowel ‘witte’ als ‘zwarte’ als ‘gemengde’ scholen

Figuur 4: Informatie deelnemende leerkrachten

In het selectieproces is rekening gehouden met de mogelijkheid dat gedurende de studie één of meerdere leerkrachten zich zou moeten terugtrekken. In de praktijk was dit ook het geval en hebben verschillende leerkrachten zich tijdens de empirische studie teruggetrokken. Gedurende de eerste fase van deze studie stopte Hannah wegens gezondheidsredenen. Na afloop van de eerste fase stopte Valerie wegens een te hoge werkdruk op de school waar ze werkzaam was. Gedurende de tweede fase beëindigden in maart 2017 Hester en in mei 2017 Paulien en Odette hun deelname aan de studie. In één geval waren persoonlijke omstandigheden de reden voor het beëindigen van de deelname en in de overige twee gevallen moest de deelname worden beëindigd door een te hoge werkdruk. De bijdrage van deze leerkrachten is, met toestemming van de betreffende leerkrachten, meegenomen in de dataverzameling en data-analyse van de studie.

3.5 De onderzoeksopzet

De centrale vraagstelling zoals in het eerste hoofdstuk is geformuleerd, was leidend voor de onderzoeksopzet van de studie. Deze vraag luidde als volgt:

Wat is de betekenis en de potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het denken en handelen van leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs in het Nederlandse primair onderwijs?

Zoals blijkt uit de vraagstelling kent de studie een evaluatief karakter gericht op de betekenis en potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het denken

en handelen van leerkrachten. Om tot een antwoord op deze vraag te komen zijn beide noties in het vorige hoofdstuk vanuit de theorie verder verdiept en verhelderd. Het empirische gedeelte van deze studie is opgedeeld in drie fasen (zie figuur 5). De eerste fase richt zich op de opvattingen die de leerkrachten hebben over burgerschapsonderwijs in hun huidige onderwijspraktijk. In de tweede fase worden de noties van subjectificatie en agonisme gepresenteerd aan deelnemende leerkrachten en wordt onderzocht wat de betekenis van deze noties is voor het denken van leerkrachten over burgerschapsonderwijs en de pedagogische en politieke dimensie. In de derde en laatste fase van het empirische gedeelte wordt gekeken of en op welke wijze de noties van subjectificatie en agonisme zijn te herkennen in het handelen van de leerkrachten in hun onderwijspraktijk.

Fase	Periode	Instrumenten	Doel	Aantal leerkrachten
Fase 1	September 2016	Interview 1	Inzicht in opvattingen van leerkrachten over burgerschapsonderwijs en de wijze waarop ze hier invulling aan geven in hun onderwijspraktijk.	Start 12 Eind 10
	– December 2016	Focusgroep 1		
Fase 2	Januari 2017 – Juli 2017	Schriftelijke reactie	Inzicht in de betekenis en potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het denken van leerkrachten.	Start 10 Eind 7
		Focusgroep 2		
		Focusgroep 3		
		Interview 2		
Fase 3	September 2017	Observatie 1	Inzicht in de betekenis en potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het handelen van leerkrachten.	2
	–	Observatie 2		
	Oktober 2017	Interview 3		

Figuur 5: Overzicht fasen empirische studie

3.5.1 Fase 1: Opvattingen van leerkrachten over burgerschapsonderwijs

Het doel van de eerste fase was het verkrijgen van meer inzicht in de opvattingen en de ervaringen van leerkrachten met burgerschapsonderwijs in hun onderwijspraktijk. Hierbij ging de aandacht uit naar vragen als: Wat verstaan leerkrachten onder burgerschapsonderwijs? Hoe krijgt burgerschapsonderwijs vorm in de onderwijspraktijk? Wat zijn voorwaarden, belemmeringen of dilemma's bij burgerschapsonderwijs? Wat zijn de opvattingen van leerkrachten over de eigen rol in burgerschapsonderwijs? Hoe denken leerkrachten over begrippen als democratie, diversiteit en persoonsvorming en ligt hier een relatie met burgerschapsonderwijs? Om deze vragen te beantwoorden zijn in deze fase twee onderzoeksinstrumenten (zie paragraaf 3.6) gebruikt: semigestructureerde één-op-één interviews en een focusgroep bijeenkomst. De semigestructureerde één-op-één interviews hebben, met alle leerkrachten, plaatsgevonden op de school waar de leerkracht les gaf. Na deze eerste interviewronde heb ik verschillende centrale thema's geselecteerd die door meerdere leerkrachten werden aangedragen of thema's waarvan de opvattingen van leerkrachten sterk uiteenliepen. Vervolgens is er in een focusgroep bijeenkomst met de leerkrachten van gedachten gewisseld over de opvattingen over en ervaringen met burgerschapsonderwijs. De dataverzameling en de data-analyse werden in dit proces met elkaar afgewisseld waardoor er sprake was van een iteratief coderingsproces (zie hiervoor ook paragraaf 3.7). Deze eerste fase van het empirische gedeelte van het onderzoek wordt nog verder toegelicht in paragraaf 4.1.

3.5.2 Fase 2: Het denken van leerkrachten over subjectificatie en agonisme

In de tweede fase stond het denken van de leerkrachten centraal, met name hun ideeën over de potentie van de noties van subjectificatie en agonisme. De tweede fase bestond uit twee verschillende focusgroepen en een afsluitend één-op-één interview. Aanvankelijk waren er in deze fase van de empirische studie drie focusgroepen gepland, maar wegens een groot aantal afmeldingen vanwege weersomstandigheden is de eerste focusgroep komen te vervallen. Daarom zijn de leerkrachten gevraagd enkele vragen schriftelijk te beantwoorden over de tekst, die zij voorafgaand aan de focusgroep hadden ontvangen en hadden gelezen. Deze tekst zou als input dienen tijdens de focusgroep.

Omdat deze tweede fase zich met name richtte op het denken van leerkrachten over de noties van subjectificatie en agonisme, moesten de leerkrachten bekend worden met beide concepten. Daarom is voorafgaand aan de eerste focusgroep een tekst gestuurd over het concept van subjectificatie. Om zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke betekenis en bedoeling van het begrip te blijven is hiervoor een tekst gebruikt van Gert Biesta, waarin wordt uitgelegd hoe hij het begrip subjectificatie verstaat. Voor het begrip agonisme was een dergelijk (Nederlandstalige) tekst niet voorhanden. Daarom heb ik hiervoor een tekst geschreven, gebaseerd op het werk van Chantal Mouffe. Tijdens de focusgroepen in deze tweede fase, presenteerde ik eerst met behulp van een PowerPointpresentatie de teksten en de concepten, waarna de leerkrachten met behulp

van verschillende werkvormen met elkaar over het betreffende concept in gesprek gingen. Voornaamste focus was daarbij de verheldering van de noties van subjectificatie en agonisme en de potentie die de leerkrachten voor deze noties zagen in hun eigen onderwijspraktijk.

In het afsluitende één-op-één interview werd met de leerkrachten teruggeblikt op de noties van subjectificatie en agonisme, de teksten over deze noties en de uitwisseling tijdens de focusgroepen. Hierbij werd met name stil gestaan bij de eigen interpretatie van de noties en de vraag of en op welke wijze de leerkrachten deze noties terug zagen komen in hun onderwijspraktijk en hun eigen handelen. Deze tweede fase van het empirische gedeelte van het onderzoek wordt nog verder toegelicht in paragraaf 5.1.

3.5.3 Fase 3: Het handelen van leerkrachten met betrekking tot subjectificatie en agonisme

In de derde fase is door middel van observaties onderzocht op welke wijze de noties van subjectificatie en agonisme of aspecten van deze noties zichtbaar worden in het handelen van leerkrachten in de onderwijspraktijk. Het doel van deze derde fase was dan ook om meer zicht te krijgen op het handelen van leerkrachten in de onderwijspraktijk en op de keuzes die zij hadden en dilemma's die zij in deze praktijk tegenkwamen. Zoals in paragraaf 3.4.1 naar voren kwam, hebben aan deze fase twee leerkrachten deelgenomen en zijn beide leerkrachten elk op twee momenten een dagdeel door mij geobserveerd. Het ging hierbij zowel om gestructureerde en geplande lessen, als om momenten buiten het klaslokaal zoals het buitenspelen. Na de laatste observatie vond er met elk van de leerkrachten een één-op-één semigestructureerd interview plaats over de gebeurtenissen tijdens de geobserveerde dagdelen. Hierbij waren de aantekeningen en veldnotities van mij en de ervaringen van de leerkracht leidend in het gesprek. Deze derde fase van het empirische gedeelte van het onderzoek wordt nog verder toegelicht in hoofdstuk 6.

3.6 Onderzoeksinstrumenten

Binnen de studie zijn verschillende onderzoeksinstrumenten gehanteerd in de verschillende fasen van deze studie. In deze paragraaf worden de drie verschillende onderzoeksinstrumenten verder toegelicht en zal er in de eerste paragraaf 3.6.1 worden stilgestaan bij de één-op-één interviews; een instrument dat in alle drie de fasen van het empirische gedeelte van de studie is gebruikt. Hierna zal in paragraaf 3.6.2 de focusgroep, die in de eerste en tweede fase is gebruikt, verder worden toegelicht. Tenslotte wordt er in paragraaf 3.6.3 ingegaan op de observaties die in de laatste fase centraal stonden.

3.6.1 Één-op-één interviews

Hoewel het één-op-één interview door Creswell (2012) wordt beschreven als een tijdrovende en kostbare activiteit, kan dit onderzoeksinstrument veel informatie ople-

veren en een beter begrip over een centraal fenomeen genereren. Binnen elke fase van het empirische gedeelte van deze studie is gebruik gemaakt van één-op-één interviews om zo dichtbij de praktijk en tevens de bewoordingen van de leerkrachten te blijven. Ook biedt het één-op-één interview de mogelijkheid om te reageren op de antwoorden van de leerkrachten en verhelderingsvragen te stellen (ibid.).

In de eerste fase is gebruik gemaakt van het één-op-één interview om zo een beeld te krijgen van de opvattingen en ervaringen van leerkrachten met burgerschapsonderwijs. Er is hierbij geen gebruik gemaakt van een standaard vragenlijst met een vaste volgorde van interviewvragen, maar is er gebruik gemaakt van een interviewleidraad met verschillende centrale thema's.

'An interview guide lists the questions or issues that are to be explored in the course of an interview. An interview guide is prepared to ensure that the same basic lines of inquiry are pursued with each person interviewed' (Patton, 2002, p. 343).

De centrale thema's die onderdeel uitmaakten van de interviewleidraad werden voor de interviews uitgewerkt in een 'topic-placemat'. Op deze topic-placemat waren verschillende thema's door mij als onderzoeker geselecteerd rond burgerschapsonderwijs en aspecten van de noties subjectificatie en agonisme. Als centraal begrip op de topic-placemat stond het woord 'leerkracht'. Tijdens dit eerste interview werd het gesprek met de betreffende leerkracht gevoerd aan de hand van de centrale thema's op de topic-placemat, die gedurende het interview op tafel lag. Het eerste thema van de topic-placemat waarop de leerkrachten werden bevroegd was bij alle leerkrachten hetzelfde, namelijk: burgerschap. Vanaf dit begrip bepaalde de leerkracht zelf welke thema's in welke volgorde aan de orde kwamen. De interviewer zorgde ervoor dat alle thema's aan de orde kwamen tijdens het interview, wat betekent dat wanneer thema's niet werden genoemd hier nog expliciet naar werd gevraagd.

Het tweede moment waarop een interview plaatsvond was ter afsluiting van de tweede fase. Ook hier was sprake van een semigestructureerd interview. Ook tijdens dit tweede één-op-één interview werd gebruik gemaakt van een topic-placemat. Door het iteratieve karakter van de studie, werden in dit tweede één-op-één interview ook thema's behandeld die tijdens de focusgroepen en uit de analysefase naar voren kwamen. Dit afsluitende interview was er op gericht om terugkerende dilemma's te verhelderen en de leerkrachten te bevragen welke betekenis en potentie zij zagen voor de noties van subjectificatie en agonisme.

Het derde en laatste één-op-één interview vond plaats tijdens de derde fase waarin twee leerkrachten participeerden. Tijdens dit interview stonden de observaties en veldnotities van mij als onderzoeker en de ervaringen van de leerkrachten centraal. Hier was

wederom sprake van een semigestructureerd één-op-één interview. In dit één-op-één interview was geen sprake van een topic-placemat, maar dienden vooral de observaties en de in de eerdere fasen verkregen leerkracht-specifieke data als input voor het interview.

Om te bevorderen dat de één-op-één interviews voldoende waardevolle data zouden opleveren is in de voorbereiding en ontwikkeling van deze interviews rekening gehouden met de lengte van de interviews, de formulering van de begrippen (de topics), de plaats en tijd van het interview en mijn eigen rol als onderzoeker (Patton, 2002; Wester & Peters, 2004; Creswell, 2012). De interviews duurde over het algemeen rond de 45 minuten en vonden plaats op de school waar de leerkracht werkzaam was op een door hem of haar aangegeven tijdstip. Tijdens de interviews probeerde ik een open houding aan te nemen, actief te luisteren en een veilige sfeer te creëren (Patton, 2002; Wester & Peters, 2004; Creswell, 2012) om hiermee zoveel mogelijk ruimte te geven aan de leerkracht om zijn betekenissen, opvattingen en ervaringen te delen. Om de validiteit te vergroten, zijn bij het opstellen en samenstellen van de interviewleidraad en daarmee de topic-placemat meerdere onderzoekers, waaronder de begeleiders, betrokken. Ook zijn er meerdere pilotinterviews (Wester & Peters, 2004) georganiseerd met studenten van de lerarenopleiding, om na te gaan of de wijze van interviewen en de gehanteerde begrippen navolgbaar waren.

Alle interviews zijn met behulp van een voicerecorder opgenomen, volledig getranscribeerd en na afloop werd het volledige transcript ter verbetering, aanvulling en instemming voorgelegd aan de leerkrachten. Geen van de leerkrachten heeft naar aanleiding van de transcripten verbeteringen of aanvullingen doorgegeven.

3.6.2 Focusgroepen

Voor het verzamelen van data in de eerste en tweede fase is tevens gebruik gemaakt van de focusgroep als onderzoeksinstrument. In drie verschillende focusgroepen zijn de leerkrachten bevraagd op de (on)mogelijkheden die zij zien voor de noties van subjectificatie en agonisme. Patton (2002) beschrijft het doel van de focusgroep als volgt:

'It is an interview [...] participants need not agree with each other or reach any kind of consensus. [...] The object is to get high-quality data in a social context where people can consider their own views in the context of the views of others' (p. 386).

Het doel van de focusgroep was dus niet zozeer om alle betrokkenen op één lijn te krijgen, maar het richtte zich voornamelijk op het uitwisselen van opvattingen en het kennismaken in een sociale context. Het doel van de focusgroepen binnen deze studie was met name om leerkrachten samen te brengen en gezamenlijk te laten nadenken en

spreeken over de thema's rond burgerschapsonderwijs en de noties van subjectificatie en agonisme. Deze focus op specifieke onderwerpen is volgens Patton een belangrijk aspect van de focusgroep. '[T]he power of focus groups resides in their being focused. The topics are narrowly focused, usually seeking reactions to something (a product, program, or shared experiences) rather than exploring complex life issues with depth and detail' (ibid., p. 388).

Het werken met een focusgroep kent echter ook enkele belangrijke aandachtspunten (ibid.). Doordat er meerdere mensen aanwezig zijn en geïnterviewd worden, kan het lastig zijn om alle deelnemers aan het woord te laten en zo van alle deelnemers waardevolle data te verkrijgen. Ook kan het zijn dat de deelnemers sociaal wenselijke antwoorden geven wanneer het merendeel van de groep het met elkaar eens is. Om dit te voorkomen en alle deelnemers een 'stem' te geven, is tijdens de focusgroepen gebruik gemaakt van verschillende werkvormen waarbij alle leerkrachten werden uitgenodigd om zich uit te spreken. Soms was dit verbaal, bijvoorbeeld door middel van een presentatie, op andere momenten was dit door deelnemers hun opvattingen of vragen te laten opschrijven en vervolgens in tweetallen te laten uitwisselen. Op deze wijze werd er van alle aanwezige leerkrachten data verzameld en konden de verschillende opvattingen en vragen met elkaar in verband worden gebracht.

In de eerste fase was de focusgroep met name bedoeld om de leerkrachten kennis te laten maken met elkaar en gezamenlijk in gesprek te laten gaan over aspecten die in de één-op-één interviews naar voren waren gekomen. Hierbij ging het zowel om de overeenkomsten als om de verschillen tussen de opvattingen, ervaringen en dilemma's van de leerkrachten. De leerkrachten waren van tevoren gevraagd om zichzelf te presenteren aan de hand van wat ze hadden verteld in het één-op-één interview. Op deze manier werden de leerkrachten ertoe aangezet om het één-op-één interview nog eens na te lezen en hier, de voor henzelf, belangrijkste thema's uit te halen. Na de presentaties en de reacties hierop werden de leerkrachten gevraagd om opvallende zaken, vragen en opmerkingen in stilte op te schrijven. Hierna werd daarover gezamenlijk doorgesproken.

In de tweede fase vonden meerdere focusgroepen plaats. In deze fase ging het met name om het kennismaken met de noties van subjectificatie en agonisme en de wijze waarop de leerkrachten hier betekenis aan gaven en welke potentie zij zagen voor deze noties in de eigen onderwijspraktijk. Voorafgaand aan de focusgroep kregen de leerkrachten teksten toegestuurd waarin de concepten werd geïntroduceerd. Aan het begin van de focusgroep was er een korte presentatie waarin ik de notie die tijdens de betreffende bijeenkomst centraal stond verder verduidelijkte. Hierna werden de leerkrachten uitgenodigd om door middel van verschillende werkvormen hun vragen, ideeën en opvattingen over de notie met elkaar en met de mij te delen.

Alle focusgroep bijeenkomsten duurden ongeveer twee uur en zijn door middel van een voicerecorder opgenomen en hierna volledig getranscribeerd. De transcripten van de focusgroepen zijn toegestuurd naar de leerkrachten, waarbij ze de mogelijkheid kregen om verbeteringen of aanvullingen te doen naar aanleiding van de transcripten. Geen van de leerkrachten had verbeteringen of aanvullingen op de transcripten.

3.6.3 Observaties

In de derde fase van het empirische gedeelte van de studie was de observatie een belangrijk onderzoeksinstrument. Omdat de derde fase zich richtte op het verkrijgen van inzicht in het handelen van de leerkrachten en de wijze waarop de noties van subjectificatie en agonisme zichtbaar konden worden in dit handelen in de praktijk, was de observatie hiervoor uitermate geschikt. De observatie 'is een onderzoeksstrategie die het mogelijk moet maken via intensieve en gevarieerde contacten met betrokkenen inzicht te krijgen in de wijze waarop zij hun gemeenschap vormgeven' (Wester & Peters, 2004, p. 52). Twee leerkrachten werden elk gedurende twee dagdelen geobserveerd in hun onderwijspraktijk, waarbij na de laatste observatie een interview plaatsvond. Parlett en Hamilton (1972) benadrukken het belang van observaties binnen illuminative evaluation research. '[Illuminative evaluation concentrates on examining the innovation as an integral part of the learning milieu, there is a definite emphasis both on observation at the classroom level and on interviewing participating instructors and students' (ibid., p. 16). Wanneer men meer wil begrijpen van de onderwijspraktijk en de wijze waarop bepaalde noties daarbinnen een plek kunnen krijgen, is het van belang dat deze onderwijspraktijk van dichtbij wordt onderzocht. Door middel van de observaties krijgt de onderzoeker meer inzicht in de praktijk van de leerkrachten, hun handelen en interactie (Bassey, 1999).

Belangrijk is volgens Wester en Peters (2004) dat de rol van de onderzoeker zich met name richt op het waarnemen en dat de waarnemingen worden vastgelegd door middel van veldaantekeningen, registraties van gebeurtenissen en gesprekken. Ook Bassey (1999) wijst op het belang van een zorgvuldige verslaglegging door middel van veldnotities, audiofragmenten en/of video-opnames. Daarbij dient ook altijd rekening gehouden te worden met de ethische dimensie (zie paragraaf 3.8). Een goede voorbereiding is daarom van belang. Daarbij wordt nagedacht over de rol van de onderzoeker tijdens de observatie (participerend of niet-participerend), de keuze voor de leerkracht die wordt geobserveerd, het moment van de observatie (dagdeel, klas) en de (on)zichtbaarheid van de onderzoeker tijdens de observatie. Met de betreffende leerkrachten is daarom gezocht naar de dagdelen waarop verschillende momenten van interactie waren tussen leerlingen onderling en de leerkracht en leerlingen. Het ging hier met name om momenten waar mogelijk rijke data kon worden verzameld. Tijdens de observatie zat ik als onderzoeker in de klas maar participeerde niet in de activiteiten in de klas. De leerlingen waren door de leerkracht op de hoogte gesteld van mijn komst, maar hadden geen specifieke instructies gekregen.

3.7 Data analyse

Voor het analyseren van de verkregen data binnen het empirische gedeelte van deze studie, is gebruik gemaakt van thematische analyse (Joffe, 2012). De thematische analyse is 'a method for identifying, analysing, and reporting patterns (themes) within data' (Braun & Clarke, 2006, p. 6). Gezien de hoofdvraag en het belang van de betekenisverlening en opvattingen van leerkrachten over hun eigen praktijk en de mogelijkheden die zij in de praktijk zien voor de noties van subjectificatie en agonisme, helpt de thematische analyse om verschillende thema's en patronen hierin te ontdekken. Eén van de voordelen van de thematische analyse is dat het inzicht biedt in de specifieke aard van de conceptualisering van een groep binnen een bepaald fenomeen (Joffe, 2012).

Alle data die zijn verkregen in de verschillende fasen van het empirisch onderzoek zijn volledig getranscribeerd om zo systematische data-analyse mogelijk te maken. Vervolgens is met behulp van het programma Atlas.ti, een softwareprogramma voor kwalitatieve data-analyse, de data gecodeerd waaruit verschillende thema's werden gededistilleerd. De thema's kwamen gedeeltelijk voort uit de bestudering van de theoretische inzichten, maar daarnaast was de analyse ook dusdanig 'open' dat er ruimte was voor het ontstaan van andere thema's die uit de reacties van de leerkrachten naar voren kwamen. Er was hierbij sprake van een iteratief coderingsproces waarbij dataverzameling en data-analyse met elkaar werd afgewisseld (Wester & Peters, 2004). Zo werden in de eerste fase verschillende thema's aan de leerkrachten voorgelegd en werd gevraagd of deze thema's herkenbaar voor hen waren.

Twee onderzoekers waren betrokken bij het codeerproces, waarbij voornamelijk geprobeerd werd om zo 'open' mogelijk te coderen om zo een helder beeld te krijgen van de opvattingen en overtuigingen van de leerkrachten (Boeije, 2005). Uiteraard waren de vraagstelling en het onderscheid tussen de pedagogische en politieke dimensie, zoals in het tweede hoofdstuk beschreven, mede richtinggevend. Hierdoor was er gedeeltelijk ook sprake van wat Braun en Clarke (2006) theoretische thematische analyse was. De theorie was in zekere zin ook leidend voor de analyse en de totstandkoming en indeling van de analyse. Het ging overigens om de opvattingen van de leerkrachten over enkele specifieke aspecten van hun onderwijs.

Gezien het doel van deze studie, het interpretatieve karakter van de studie en de relatieve kleine onderzoeksgroep, was er geen intentie om de uitkomsten van de studie te generaliseren of om uitspraken te doen op basis van de leeftijd, gender of de ervaring van de leerkrachten die participeerden in de studie. De inzichten zullen voornamelijk leiden tot wat Lawrence Stenhouse (1975) 'principles of procedure' noemt. Hierbij gaat om principes die leerkrachten kunnen helpen bij het oordelen in bepaalde situaties en het maken van keuzes in deze situaties (James, 2012).

Periode	Dataset	Code in citaten
Sept – okt 2016	Interview #1	I1
November 2016	Focusgroep #1	Fg1
Januari 2017	Schriftelijke reactie	Sr
Maart 2017	Focusgroep #2	Fg2
Mei 2017	Focusgroep #3	Fg3
Juni – juli 2017	Interview #2	I2
Sept – okt 2017	Observatie #1	O1
	Observatie #2	O2
	Interview #3	I3

Figuur 6: Aanduiding fragmenten

3.8 Kwaliteitscriteria / kwaliteit van deze studie

Zoals in de bovenstaande beschrijvingen van de verschillende onderzoekshandelingen van het empirische gedeelte van deze studie naar voren is gebracht, is op verschillende manieren aandacht besteed aan de kwaliteit en de betrouwbaarheid van deze studie. Er zijn echter nog enkele belangrijke aspecten met betrekking tot de betrouwbaarheid en de kwaliteit van deze studie die nog verder toegelicht dienen te worden. Aan de verschillende keuzes die gemaakt worden tijdens het ontwerpen, uitvoeren en analyseren van een dergelijke studie liggen verschillende opvattingen over objectiviteit, subjectiviteit, kennen en de werkelijkheid ten grondslag. Daarom wordt er stilgestaan bij de betrouwbaarheid en de interne en externe validiteit van de studie (3.8.1) waarin de verschillende keuzes die hierin zijn gemaakt verder worden verantwoord. Ook wordt aandacht besteed aan de rol van de onderzoeker tijdens de studie (3.8.2) en tenslotte zal worden stilgestaan bij de ethische dimensie van de studie (3.8.3).

3.8.1 Validiteit en betrouwbaarheid

Zoals eerder beschreven in paragraaf 3.1 en 3.2, kent deze studie, die zich richt op de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van leerkrachten in het primair onderwijs, een interpretatief karakter. Deze keuze voor een interpretatieve studie heeft daardoor implicaties voor kwaliteitscriteria zoals de validiteit en de betrouwbaarheid.

De interne validiteit van een onderzoek richt zich op de vraag of er door middel van de gekozen onderzoeksopzet en de onderzoeksinstrumenten ook daadwerkelijk antwoord kan worden gegeven op datgene wat onderzocht wordt. Binnen het illuminative evaluation research gaat het daarbij volgens Jacobs (2000) om het verkrijgen van inzicht in de dieper liggende betekenissen van de betrokkenen. In geval van deze studie, betekende dit dat de onderzoeksopzet en de verschillende onderzoeksinstrumenten ook daadwer-

kelijk bij hebben gedragen aan het verkrijgen van inzicht in de betekenis en potentie van de twee centrale concepten voor het denken en handelen van leerkrachten. Interne validiteit is belangrijk binnen interpretatief onderzoek, omdat de onderzoeker hierin een belangrijke rol speelt (zie hiervoor tevens paragraaf 3.8.2). De onderzoeker is immers diegene die de leefwereld van de leerkracht binnenkomt, maar hierin tegelijk voldoende afstand dient te houden, om zo te proberen te komen tot een getrouwe interpretatie van de werkelijkheid. Het is daarbij eveneens de uitdaging om als onderzoeker te bepalen en onderscheid te maken tussen situatiegebonden en respondentspecifieke kenmerken (Susam, 2015). Het gaat niet om streven naar ‘neutrale’ en ‘objectieve’ uitkomsten die kunnen leiden tot nieuwe kennis, maar vooral om inzicht in het denken en handelen van de leerkrachten.

In deze studie heb ik door middel van de gekozen onderzoeksinstrumenten en de wijze waarop ze zijn ingezet, geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van het denken en handelen van de leerkrachten. Zo heb ik bij de één-op-één interviews gebruik gemaakt van een topic-placemat om hiermee zicht te krijgen op de wijze waarop de leerkrachten denken over de verschillende onderwerpen rond burgerschapsonderwijs en de pedagogische en politieke dimensie hiervan. Door gebruik te maken van deze topic-placemat hadden de leerkrachten veel ruimte om hun eigen verhaal te vertellen en de eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen te delen. Hierin probeerde ik als onderzoeker zo min mogelijk te sturen en vooral te zorgen dat de leerkrachten hun eigen gedachten en ervaringen konden delen. In de focusgroepen zijn beide concepten, waarmee ze al hadden kennisgemaakt door middel van een toegestuurde tekst, aan de leerkrachten gepresenteerd. Daarnaast zijn de thema's die voorkwamen uit de één-op-één interviews en de focusgroepen, voorgelegd aan de leerkrachten. De bedoeling hiervan was om na te gaan of de leerkrachten zich in de thema's herkenden en of het een goede weergave was van hun betekenisverlening, opvattingen en ervaringen. Ook in de derde fase, die zich richtte op het handelen van de leerkrachten, is hiermee rekening gehouden. Dit gebeurde in eerste instantie door het handelen van de leerkrachten in de context van hun eigen praktijk te observeren en hiermee ook zicht te krijgen op situatiegebonden kenmerken van het handelen van de leerkrachten. Daarbij zijn beide leerkrachten in de interviews die na de observaties plaatsvonden bevraagd op de (on) juistheid van de observaties en mijn interpretaties van hun handelen. Het doel hiervan was om zo dicht mogelijk bij de betekenissen, opvattingen en ervaringen van de leerkrachten te blijven.

De externe validiteit heeft volgens Wardekker (2003) te maken met ‘de geldigheid van de resultaten buiten de directe context van het onderzoek’ (p. 56). Het gaat erom in hoeverre de resultaten van het onderzoek ook naar andere situaties zijn over te dragen (zie ook Baarda, De Goede & Teunissen, 2005). In het geval van deze studie is dit een criterium dat op het eerste gezicht wellicht moeilijk te beantwoorden is. De opvattingen en ervaringen van de leerkrachten zeggen overigens niets over de opvattingen en

ervaringen van andere Nederlandse leerkrachten. Er kunnen hiermee geen generaliseerbare uitspraken worden gedaan, omdat andere leerkrachten wellicht andere betekenissen hadden gegeven aan de concepten of een andere (of geen) potentie zouden zien in de concepten. Volgens Wardekker (2003) gaat het echter binnen interpretatief onderzoek niet zozeer om de generaliseerbaarheid, maar om het generatief vermogen van de uitkomsten. Dat wil zeggen dat de uitkomsten van deze studie bruikbaar zijn omdat ze anderen kunnen inspireren of aanzetten tot reflectie op de eigen praktijk. In deze studie is hiernaar gestreefd door de uitkomsten en inzichten niet te presenteren als algemeen geldende inzichten, maar wel als inzichten die mogelijk voor meer leerkrachten relevant zouden kunnen zijn.

Om de betrouwbaarheid van deze studie te vergroten is getracht de context waarin de studie heeft plaatsgevonden zo helder mogelijk te beschrijven. Hierbij heb ik in de verschillende onderzoeksfasen geprobeerd om te komen tot 'rijke beschrijvingen' (Geertz, 1973) waarbij zo gedetailleerd mogelijk wordt beschreven in welke context het onderzoek is uitgevoerd. Een ander aspect waarmee de betrouwbaarheid van deze studie is getracht te vergroten, is door de stappen binnen het empirische gedeelte van de studie navolgbaar te maken en weer te geven. Dit is onder andere gedaan door een heldere structuur van het empirische gedeelte van de studie neer te zetten. Daarbij wordt in eerste instantie stil gestaan bij de opvattingen en ervaringen van leerkrachten met burgerschapsonderwijs in hun eigen praktijk. Hierdoor ontstaat inzicht in de praktijk van de leerkracht en in het denken en handelen van de leerkracht in de onderwijspraktijk. Een ander aspect dat heeft bijgedragen aan de betrouwbaarheid van de studie is de gedetailleerde planning van het empirische gedeelte enerzijds, maar ook de openheid van deze planning anderzijds. Oftewel, de empirische studie is van tevoren uitvoerig doordacht en alle stappen zijn vooraf vastgelegd met behulp van medeonderzoekers. Zo zijn er verschillende medeonderzoekers betrokken in de ontwikkeling van de verschillende onderzoeksfasen en de analyse van de data, in het kader van de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid.

De verschillende onderzoeksinstrumenten zijn getest door middel van een pilot voordat ze daadwerkelijk in de studie gebruikt werden. Hierbij werd met name gelet op begrippen en formuleringen en werden deze waar nodig aangepast. Ook in de analysefase zijn andere onderzoekers betrokken in onder andere het coderingsproces. Hierbij kwam het voor dat er codes of thema's werden uitgelicht die niet door mij zelf werden (h)erkend. Wanneer dit het geval was, ging ik samen met de medeonderzoeker in dialoog over de achterliggende redenatie om te komen tot een bepaalde code of bepaald thema. Gezamenlijk werd er dan gekeken naar een code of thema die het beste passend was en die dichtbij de betekenis van de leerkracht stond. Daarbij waren bijvoorbeeld de observaties in de derde fase van het empirische gedeelte van de studie lastiger om gezamenlijk te coderen, omdat hier met name de observaties zelf en de veldnotities de belangrijkste databronnen vormden.

Ook was er tijdens elke fase van dit empirische gedeelte van de studie genoeg ruimte voor leerkrachten om aanpassingen te doen en is er geprobeerd zoveel mogelijk aan te sluiten bij de opvattingen, ervaringen en dilemma's van de leerkrachten. Dit gebeurde onder andere door een proces van iteratief coderen waarbij ik controleerde of de geselecteerde en meest opvallende thema's ook herkend werden door de leerkrachten. Doordat de leerkrachten tijdens de eerste focusgroep gevraagd werden om de meest opvallende aspecten te presenteren uit het één-op-één interview, werden de leerkrachten betrokken bij het goedkeuren van de transcripten van de eigen interviews en bij de analyse van hun eigen interviews. Ook tijdens de andere fasen van het empirische gedeelte van de studie zijn de leerkrachten betrokken bij de analyse doordat ik continu de meest opvallende thema's aan de leerkrachten voorlegde om te verifiëren of ze zich hierin herkenden.

3.8.2 Rol van de onderzoeker

Waar binnen kwantitatief of nomologisch onderzoek de rol van de onderzoeker wellicht zo veel mogelijk afwezig dient te zijn, speelt de onderzoeker binnen interpretatieve onderzoekstraditie juist een belangrijke rol. Volgens Wardekker (2003) is de onderzoeker binnen de interpretatieve onderzoekstraditie het 'belangrijkste' instrument. Wanneer onderwijs wordt begrepen als een praktijk van communicatie, interactie en betekenisverlening dan is het de taak van de onderzoeker om erachter te komen wat er zich afspeelt in deze praktijk en welke betekenissen, ervaringen en overtuigingen daaraan ten grondslag liggen.

Ook binnen deze studie speelde ik als onderzoeker een belangrijke rol, omdat ik verantwoordelijk was voor een adequate interpretatie van de betekenisverlening van de leerkrachten. Het was daarom van belang dat de stappen die ik doorliep in de onderzoekszopzet, de uitvoering en de analyse navolgbaar en transparant waren. Zo bepaalde ik bijvoorbeeld de centrale begrippen in de eerste één-op-één interviews, voor de selectie van de thema's die uit deze interviews naar voren zijn gekomen, de keuze, verheldering en presentatie van de noties van subjectificatie en agonisme, de selectie van teksten en de gekozen werkvormen tijdens de focusgroepen. Ook tijdens de observatie en het afsluitende interview speelde ik als onderzoeker een bepalende rol. Ik heb hierbij de keuzes die ik tijdens deze verschillende fasen in het proces heb gemaakt zoveel mogelijk gedeeld met medeonderzoekers en ook met de leerkrachten zelf. Omdat ik zo dicht mogelijk bij hun eigen betekenisverlening, opvattingen en ervaringen wilde blijven, was er voor hen veel ruimte om ook hun eigen thema's in te brengen. Om ervoor te zorgen dat de keuzes en de analyse van de data navolgbaar waren en door mij op een juiste manier werden geïnterpreteerd, vond er een continu proces plaats waarbij ik mijn ideeën en bevindingen voorlegde aan de leerkrachten om na te gaan of de interpretatie van hun betekenissen adequaat was.

Daarnaast heb ik tijdens de één-op-één interviews en de focusgroepen een open en uitnodigende houding aangenomen om daarmee een omgeving te creëren waarbij de

leerkrachten alle ruimte kregen om hun betekenissen, opvattingen en ervaringen met de andere leerkrachten en met mij te delen. Hierbij was het voor mij belangrijk dat ik als onderzoeker de leerkrachten niet te veel stuurde en zodat de resultaten niet werden beïnvloed. Het is dan ook volgens Wardekker (2003) belangrijk dat binnen interpretatief onderzoek de onderzoeker ernaar streeft 'zichzelf in het eindresultaat zo onzichtbaar mogelijk te maken. Het ideaal is [...] dat het product een beeld geeft van de werkelijkheid, of van de aangetroffen interpretaties' (Wardekker, 2003, p. 63). Dit heb ik onder andere geprobeerd door in de resultaten de letterlijke citaten en reacties van de leerkrachten weer te geven. Hiermee was ik voornamelijk het instrument waarmee deze beelden van de werkelijkheid of de interpretaties hiervan zijn geëxpliciteerd.

3.8.3 Ethische dimensie

Binnen deze studie is op verschillende manieren rekening gehouden met de ethische dimensie van (wetenschappelijk) onderzoek. Volgens Patton (2002) zijn er verschillende ethische uitdagingen binnen interpretatief onderzoek. Allereerst is duidelijkheid een belangrijk aspect van deze ethische dimensie. Oftewel, het moet voor leerkrachten duidelijk zijn waaraan ze zich conformeren wanneer ze deelnemen aan de studie. Zo wordt voorkomen dat ze worden verrast of dat ze ergens aan deelnemen waar ze in principe niet aan hadden willen deelnemen. De leerkrachten dienen daarom goed op de hoogte gesteld te worden van het doel van de studie en wat er gebeurt met de verkregen data. In dat kader zijn in deze studie alle leerkrachten vooraf geïnformeerd over het doel van de studie en de wijze waarop de data zouden worden gebruikt. Alle leerkrachten hebben vooraf toestemming gegeven voor het gebruik van de data die zijn verkregen uit de één-op-één interviews, focusgroepen en de observaties, ten behoeve van deze studie. In het analyseproces zijn de leerkrachten altijd geanonimiseerd weergegeven. Alle (analyse) documenten zijn digitaal opgeslagen en vergrendeld door middel van wachtwoorden. Voor de observaties in de klassen is toestemming verleend door ouders en directie van de betreffende scholen. Hierbij werd benadrukt dat de focus van de observaties lag op het handelen van de leerkracht.

Een tweede aspect van de ethische dimensie heeft te maken met de thematiek die centraal staat binnen deze studie en de analyse van deze thematiek. Doordat de leerkrachten in veel van hun antwoorden hun professionele en persoonlijke opvattingen, ervaringen en dilemma's delen, is het belangrijk dat de onderzoeker hier respectvol mee omgaat zonder dat dit te herleiden is naar de betreffende leerkracht. Het zijn mogelijk wel opvattingen of ervaringen die veelzeggend zijn over een bepaalde leerkracht of een bepaalde situatie. Het kan ook zijn dat leerkrachten over bepaalde aspecten anders denken of in bepaalde situaties anders handelen dan de 'algemeen geaccepteerde' normen. Daarom kent ook interpretatie en presentatie van hun antwoorden hiermee een ethische dimensie, omdat het erom gaat deze opvattingen en dilemma's zo waarheidsgetrouw mogelijk weer te geven (Patton, 2002). Het gaat daarbij niet zozeer om de oordelen van de onderzoeker, maar met name om de taak van de onderzoeker zo dicht

mogelijk te blijven bij de betekenissen van de leerkrachten zelf en hier geen waardeoordelen over uit te spreken. In de presentatie van de opvattingen, ervaringen en dilemma's moet vooral worden gezorgd dat dit niet te herleiden is naar de betreffende leerkracht. Ik heb binnen deze studie daarom gezorgd dat de uitspraken van de leerkrachten niet te herleiden zijn door fictieve namen te gebruiken en ook schoolnamen of de namen van het bestuur waarbinnen de leerkrachten werkzaam zijn niet te vermelden.

Tenslotte is er nog een derde aspect binnen de ethische dimensie, welke te maken heeft met de deelname van de leerkrachten en de interventie die binnen de studie werd gepleegd. Door het introduceren van nieuwe concepten, het agenderen van bepaalde thema's en het confronteren met vragen over het eigen denken en handelen, is er mogelijk bij meerdere leerkrachten iets teweeg gebracht wat anders niet zou zijn gebeurd. Het doen van onderzoek berust niet louter op het ophalen van data, maar zorgt er ook voor dat de leerkracht op verschillende thema's wordt gewezen waar hij anders waarschijnlijk niet op dat moment mee was geconfronteerd. Ik heb binnen de studie geprobeerd hier rekening mee te houden door de leerkrachten alle ruimte te geven. Ruimte waarbinnen leerkrachten ook konden uiten dat ze bepaalde aspecten niet begrepen of nog meer tijd nodig hadden hierover na te denken. Blijkens de evaluatie van de leerkrachten, zoals beschreven in paragraaf 5.4, is deze ruimte ook als zodanig ervaren.

Hoofdstuk 4:

Leerkrachten in het primair onderwijs over burgerschap

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de bevindingen van de eerste fase uit het empirische gedeelte van deze studie gepresenteerd. Het doel van deze eerste fase richtte zich op het verkrijgen van inzicht in de opvattingen, de ervaringen, de dilemma's en de overeenkomstige thema's van leerkrachten in het primair onderwijs met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Deze fase heeft een duidelijk descriptief karakter omdat de betekenisverlening en ervaringen van de leerkracht centraal staan. De eerste fase van het empirische gedeelte van de studie heeft plaatsgevonden tussen september 2016 en december 2016.

De bevindingen van deze eerste stap in de empirische studie zijn afkomstig uit semi-structureerde één-op-één interviews met alle deelnemende leerkrachten en een focusgroep. De één-op-één interviews werden afgenomen door middel van een 'praatpapier' met daarop verschillende thema's die gerelateerd zijn aan burgerschapsonderwijs en met name aan de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. In het interview werden deze thema's verder besproken met de leerkrachten en werd er gevraagd naar hun opvattingen en ervaringen rond deze thema's. Nadat alle leerkrachten waren geïnterviewd is er een focusgroep georganiseerd. Het doel van deze eerste focusgroep was om leerkrachten met elkaar kennis te laten maken, aangezien ze op verschillende scholen werkzaam waren en om hun opvattingen en ervaringen verder te verdiepen. Daarom werden tijdens deze focusgroep de leerkrachten uitgenodigd om zichzelf te presenteren aan de hand van de transcripten van hun eigen één-op-één interview en hier belangrijke thema's uit te halen. Op deze manier konden de leerkrachten zelf nog eens terugblikken op dit interview en konden zij zelf de thematiek benoemen. In een daaropvolgende werkvorm werden leerkrachten gevraagd om in stilte enkele opvallende thema's vanuit de verschillende presentaties op te schrijven. Zo konden alle 'stemmen' worden gehoord. In het aansluitende plenaire gesprek werden deze thema's en de thema's die door mij uit de één-op-één interviews waren geformuleerd, met elkaar besproken. Het analyseren van de data heeft plaatsgevonden via thematische analyse

(Joffe, 2012), waarbij er is gekeken naar terugkerende thema's die genoemd werden door de leerkrachten. Na de eerste ronde van dataverzameling door middel van de één-op-één interviews zijn eerste globale thema's gecategoriseerd zodat deze tijdens de focusgroep als belangrijk gespreksonderwerp konden dienen.

Databronnen fase 1	Aanduiding
Semigestructureerde één-op-één interviews #1	I1
Focusgroep #1	Fg1

Figuur 7: databronnen eerste fase empirische studie

Om zo dicht mogelijk bij de ervaringen uit en interpretatie van de praktijk van de leerkrachten te blijven, zijn er in dit hoofdstuk veel citaten opgenomen uit de één-op-één interviews en de focusgroep.¹¹ De bevindingen uit deze eerste empirische fase worden gepresenteerd in drie paragrafen waarin thema's naar voren worden gebracht met opvallende, overeenkomstige of tegenstrijdige opvattingen van de leerkrachten over burgerschapsonderwijs. In de eerste plaats wordt in paragraaf 4.2 aandacht besteed aan de opvattingen van leerkrachten over de context van burgerschapsonderwijs en de plek van burgerschapsonderwijs in het curriculum. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3 ingegaan op de opvattingen van leerkrachten over de pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs waarbij zowel de doelen van burgerschapsonderwijs als de implicaties voor rol van de leerkracht aan de orde komen. Tenslotte wordt er in paragraaf 4.4 ingegaan op de opvattingen van leerkrachten over de politieke dimensie van burgerschap en dan met name op die over de begrippen: democratie, diversiteit en conflict.

4.2 Opvattingen over de context van burgerschapsonderwijs

In deze paragraaf wordt stil gestaan bij de opvattingen van leerkrachten over de context van burgerschapsonderwijs. Uit de data kwam naar voren dat de context waarin de leerkrachten en de leerlingen zich bevinden, een belangrijk onderdeel is van de wijze waarop vorm kan worden gegeven aan burgerschapsonderwijs. Allereerst geven de leerkrachten aan dat burgerschapsvorming niet alleen een taak is voor het onderwijs, maar dat het een maatschappelijke taak is (paragraaf 4.2.1). Wanneer vervolgens wordt gekeken naar hoe burgerschapsonderwijs vorm zou moeten krijgen, dan wordt duidelijk dat de leerkrachten voornamelijk benadrukken dat burgerschapsonderwijs niet als apart onderdeel gezien moet worden, maar als een integraal onderdeel van hun onderwijs (paragraaf 4.2.2). Daarnaast kwam herhaaldelijk naar voren dat de leerkrachten het idee hebben dat burgerschapsonderwijs onder druk staat (paragraaf 4.2.3) door

¹¹ Bij elk gespreksfragment dat wordt weergegeven staat de fictieve naam van de leerkracht die deze uitspraak heeft gedaan en ook tijdens welk interview deze uitspraak is gedaan. Zie hiervoor ook het schema in paragraaf 3.5

de nadruk die, onder andere vanuit de overheid, wordt gelegd op andere, met name meetbare vakken.

4.2.1 Burgerschapsvorming als gedeelde maatschappelijke taak

Een veelvoorkomend thema in de interviews met de leerkrachten had betrekking op de rol van de school in de vorming van burgers. In de eerste plaats wordt gewezen op de beperkte invloed die de school en de leerkracht hebben in het vormen of opleiden van burgers, omdat veel van deze vorming en opvoeding ook buiten de school gebeurt. Tijdens de één-op-één interviews is dit een terugkerend thema waar verschillende leerkrachten op wijzen:

“Ja ik denk dat heel veel leerkrachten denken dat ze veel invloed hebben [op de vorming van kinderen] en je hebt ook wel invloed maar je invloed is beperkt. [...] Dus in die zin heb je wel een bepaalde invloed op hun leven, maar ik denk dat je heel goed moet bedenken dat je invloed zo beperkt is en dat ze het meeste leren en het meeste gevormd worden buiten school” (Walter, I1).

“We doen maar een stukje want ouders en de samenleving doen echt wel de rest. Wij doen maar een klein stukje” (Eva, I1).

“Ik denk niet dat ik heel erg veel invloed heb op persoonsvorming als leerkracht. [...] Nou ik denk dat ik een klein onderdeel ben van een veel groter geheel. Ik denk dat als je kijkt naar media, als je kijkt naar vrienden of naar het gezin, die spelen een veel grotere rol in die persoonsvorming” (Gaby, I1).

Ook tijdens de focusgroep wordt nogmaals gewezen op deze beperkte rol van de leerkracht en de grote invloed van andere factoren buiten school.

“Ik dacht weer terug aan een gesprek met een collega, die jarenlang voor de klas heeft gestaan, en die zei: je invloed als leerkracht is zo beperkt, je moet ervan uitgaan dat je 25% invloed hebt. En dat de rest van wat ze leren driekwart, vier-vijfde misschien wel, allemaal buiten de school gebeurt” (Walter, Fg1).

Daarbij speelt voor leerkrachten ook de vraag hoe ver de verantwoordelijkheid van de school en de leerkracht reikt. Wanneer is de school of de leerkracht nog verantwoordelijk voor het gedrag van de leerlingen. In gespreksfragmenten van de leerkrachten Sophie, Thomas en Hester komt dit thema onder andere naar voren.

“Ik weet nog wel vorig jaar was er best wel een pittige groep 8. Dat ging in de klas echt hartstikke goed. Een dijk van een leerkracht hadden ze. Maar ze zijn nog geen 10 minuten buiten en er is gelijk allemaal sores met andere kinderen, met kattenkwaad. Het is niet niet crimineel te noemen maar leuk is het ook echt niet meer. En dan zijn het toch wel

kinderen van jouw school en uit jouw klas. En dat is dan ook heel erg zoeken want in hoeverre ben je als school verantwoordelijk? Eigenlijk niet meer, maar toch ook weer wel. [...] Want die kinderen worden niet meer opgehaald van school en die staan hier buiten voor de school te klieren” (Sophie, I1).

“Zodra ze de deur uit zijn gebeuren er hele andere dingen op schoolpleinen, ouders die misschien te weinig controle uitoefenen. Dus ik vind dat het best een... Ook in hoeverre je rol als school daarin gaat” (Thomas, I1).

De vraag die voortkomt uit deze voorbeelden gaat onder andere over de invloed die de school heeft op de kinderen en tot hoever deze invloed en met name de verantwoordelijkheid reikt. In het verlengde hiervan wordt er ook door de leerkrachten gewezen op de (veranderende) rol van de ouders en het belang van goede communicatie en samenwerking met de ouders.

“Dat het [burgerschapsonderwijs] een pittige klus is vind ik ook wel. Ook om die mondigheid van ouders die sterker is geworden in de loop der jaren. Ja daar moet je ook weer mee zien om te gaan” (Willemijn, Fg1).

“Ik heb inderdaad weleens kinderen gehad die dan buiten schooltijd een vechtpartij hadden en hadden geslagen. Waarop ik zeg: maar wat bespreken we nou vaak? Ja, maar mijn vader zegt dat ik er gewoon op los moet rammen. Ik denk: ja dan zit je inderdaad in dat conflict en dat was die vraag van: ja waar ligt de grens tussen school en thuis en met wie bepaal je dat en hoe bepaal je dat?” (Hester, Fg1).

“Je probeert ook heel erg dat de leerlingen wat ze in de klas leren, dat ze daar ook buiten school aan denken. En dat is nog best wel lastig als er ook, naar mijn idee, weinig sturing van thuis daarin is of weinig controle van ouders omdat die veel werken. En als ze hun kind zien vinden ze het belangrijk om maar heel veel dingen te doen die leuk zijn. Waarin je kind aanspreken op gedrag en regels niet altijd tot die categorie behoort zal ik maar zeggen” (Sophie, I1).

De invoering en nadruk op burgerschapsonderwijs de afgelopen jaren werpt daarmee ook nieuwe vragen op over de verantwoordelijkheid en de invloedssfeer van het onderwijs en de leerkracht. Zo wijst Sophie in het laatste citaat op de thuissituatie die ze bij veel leerlingen op haar school ziet terugkomen. Doordat de ouders veel aan het werk zijn en weinig thuis willen de ouders op de momenten dat ze wel thuis zijn, vooral leuke dingen ondernemen met de kinderen en hanteren ze weinig regels en is er weinig sturing.

4.2.2 Burgerschapsonderwijs als integraal onderdeel

Hoewel burgerschapsvorming dus volgens de leerkrachten niet alleen beschouwd dient te worden als een taak van het onderwijs, geven de leerkrachten in de interviews ook aan dat burgerschapsonderwijs wel als een belangrijk onderdeel van hun curriculum beschouwd dient te worden. Meerdere leerkrachten verwijzen daarbij naar methodes voor sociaal emotionele ontwikkeling zoals de Vreedzame School:

“Vreedzame School en daar zit natuurlijk ook een stukje burgerschap in” (Valerie, I1).

Ook andere methodes zoals Leefstijl en Kanjertraining worden genoemd. Andere leerkrachten verwijzen naar methodes voor godsdienst en levensbeschouwing zoals Trefwoord of Hemel en Aarde:

“[I]n de methode Trefwoord zit het af en toe. Daar zitten ook wel onderwerpen waar je echt met elkaar over praat en wat gaat over wie ben jij als persoon? En hoe handel je? Dus Trefwoord, Vreedzame School en dan die nieuwsronde ik denk dat dat wel de dingen waar dit dan expliciet in naar voren komt” (Hester, I1).

Deze methodes helpen leerkrachten om bepaalde thema's, die te maken hebben met burgerschap, te agenderen en te bespreken in hun klas. Wat hierbij wel meerdere malen wordt benadrukt is dat de methodes niet leidend zouden moeten zijn. Er is bij verschillende leerkrachten zelfs een zekere scepsis bij het gebruik van methodes voor burgerschapsonderwijs. Deze scepsis lijkt zich met name te richten op de idee dat er vanuit een methode of uitgeverij een bepaald type burger wordt voorgeschreven waaraan leerlingen zich moeten conformeren en welke door de leerkracht gevormd dient te worden.

“Nee maar ik denk wel dat je met Vreedzame school, ik ben weleens bang dat je een soort schijngedrag creëert” (Paulien, Fg1).

“Mijn grootste angst is dat we zo meteen naar uitgeverij moeten om een nieuwe methode burgerschap uit te gaan zoeken en we allemaal van onze kinderen allemaal diezelfde burgertjes willen maken. Dat er mensen zijn die normen en waarden gaan bepalen. En dat is mijn grootste angst en daar ben ik fel tegenstander van” (Thomas, Fg1).

Hoewel bepaalde thema's volgens de leerkrachten terug te vinden zijn binnen verschillende methodes, is het niet alleen de methode die richtinggevend zou moeten zijn voor burgerschapsonderwijs. Aandacht voor burgerschap en burgerschapsvorming zou volgens meerdere leerkrachten met name een integraal onderdeel van het onderwijs moeten uitmaken. De leerkrachten wijzen er daarbij op dat burgerschapsonderwijs niet zozeer gezien moet worden als een vak apart dat plaatsvindt op een afgebakend moment op de dag, maar vooral dat burgerschapsonderwijs verweven is met andere vakgebieden en dat 'het' de hele dag door speelt.

“[E]igenlijk zie ik burgerschap als een vast onderdeel in mijn onderwijs. De dagelijkse onderwijspraktijk. Eigenlijk ben ik constant met burgerschap bezig [...] Dus eigenlijk is mijn onderwijs doordrongen van burgerschap” (Gaby, I1).

“Heel veel gebeurt ook echt tussen de bedrijven door” (Hester, I1).

“En het komt natuurlijk in allerlei dingen terug maar je kan nooit iets letterlijks roepen dat je een vak burgerschap geeft” (Walter, I1).

“Ja en komt het dus ook wel tot uiting in mijn lespraktijk. Niet echt structureel meer echt gewoon tussendoor” (Paulien, I1).

Volgens Hannah is burgerschapsonderwijs zelfs een voorwaarde voor de leerlingen om tot leren te komen:

“Ik zie dat [burgerschap] als een voorwaarde om te kunnen leren [...] ik doe het de hele dag door. [...] Kijk wij hebben Vreedzame School maar eigenlijk doe ik het de hele dag door omdat eigenlijk ik moet je eerlijk zeggen, al die lessen komen bij mij op de tweede plaats” (Hannah, I1).

Burgerschapsonderwijs lijkt dus niet als een specifiek en afgebakend onderdeel of vak in het curriculum te zijn, maar het neemt een integrale plaats in het curriculum in. Uit de citaten lijkt daarmee ook een zekere weerbarstigheid van het domein van burgerschapsonderwijs naar voren te komen. Iets waar later in de omschrijving van de pedagogische dimensie in paragraaf 4.3 verder bij stil zal worden gestaan.

4.2.3 Burgerschapsonderwijs onder druk

Een ander opvallend aspect dat te maken heeft met de context van burgerschapsonderwijs, richt zich op de mogelijkheden en onmogelijkheden om aandacht te besteden aan thema's die gerelateerd zijn aan het domein van burgerschapsonderwijs. Verscheidene leerkrachten wijzen op de ervaring dat scholen en leerkrachten in toenemende mate worden afgerekend op de, veelal cognitieve, prestaties van de leerlingen. Hierin noemen ze met name prestaties op het gebied van taal en rekenen, waar de scholen op worden beoordeeld. De nadruk op het behalen van meetbare resultaten waar zowel de leerkrachten als de school op worden 'afgerekend', zorgt voor de leerkrachten voor een beperking in hun handelingstijd en handelingsmogelijkheden om met burgerschapsthema's systematisch aan de slag te gaan.

Valerie: “Maar ja kijk aan de andere kant onderwijs is altijd druk, druk, druk. Dus soms heb je allerlei ideeën en dan heb je gewoon geen tijd voor. Ik kan wel denken ik ga elke week filosoferen maar dat kan ik nu al zeggen dat dat niet gaat lukken.

I: Want?

Valerie: *Daar heb je gewoon simpelweg geen tijd voor.*

I: *Omdat andere dingen belangrijker zijn?*

Valerie: *Ja maar je moet zoveel keer rekenen in de week, zoveel keer dit, zoveel keer dit. Dus mijn rooster zit al best wel vol*" (Valerie, I1).

Ook in het één-op-één interview met Walter wordt duidelijk dat het burgerschapsonderwijs onder druk staat van andere onderwijstaken, waarop de leerlingen en de school worden beoordeeld.

Walter: *"Maar omdat je eind april de normen van de eindcito moet halen en daarvoor alles op alles moet zetten. Je echt behoorlijk hard moet werken om dat allemaal te bereiken.*

I: *En die gaat vooral in op de kennisaspecten? Dus dan zit je meer*

Walter: *Eigenlijk alleen op de kennisaspecten en op zich is dat prima. Maar de lat wordt denk ik te hoog gelegd voor basisscholen om ook nog een bepaalde vrijheid te hebben in je aanbod aan andere vakken. En dan heb ik het over creatieve vorming, sportieve vorming, maar ook dit soort zaken. [...] Maar wat ik merk en dat is zeker in onze regio zo, waar 1/5 van de scholen de eindcito normen haalt. Dat die druk daar heel erg op ligt en dat ik vind dat er weinig ruimte ligt. Je moet echt zoeken, zoeken, zoeken om juist daar nog weer tijd voor te maken. Ik mis ruimte om rond Prinsjesdag bijvoorbeeld daar les over te geven en dat helemaal uit te diepen, terwijl je ook weet: oh ja, ik moet het voegwoord leren en meters naar decimeters om leren zetten. Je moet overal aandacht aan besteden"* (Walter, I1).

Daarnaast wijzen verschillende leerkrachten op een ander aspect dat van invloed is op de mogelijkheden om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs en dat is de groepsgrootte. Grote groepen maken het volgens de leerkrachten ingewikkelder om stil te staan bij burgerschapsthema's die vaak aandacht vereisen en waar leerkrachten ruimte willen maken voor de individuele opvattingen van de leerlingen.

"In een grote groep vallen ze wat meer in het niet zeg maar. Hoe moet ik dat uitleggen? Voor 20 heb je gewoon meer tijd" (Hester, Fg1).

"[I]k zou er nog wel meer aan willen doen, maar dat vind ik soms nog een beetje lastig. Ook omdat voor sommige gesprekken of activiteiten vind ik de klas een beetje te groot" (Valerie, I1).

"Wat ik eerder al zei dat ik soms tegen tijd aanloop. Dat het heel interessant is om met kinderen hierover te praten. Maar dat je ook in de waan van de dag door moet gaan en je andere vakken moet halen en er gewoon weinig tijd voor is. En dat je ook merkt dat met 27 kinderen tegelijk praten dat kan een kwartiertje leuk zijn maar op een gegeven moment moeten ze ook zelf weer allemaal andere dingen doen omdat gewoon de concentratie weg is" (Karin, I1).

Bovenstaande thema's maken inzichtelijk op welke wijze de context van burgerschapsonderwijs voor een groot deel bepalend is voor de wijze waarop leerkrachten hier in hun praktijk aandacht aan kunnen en willen besteden. Naast dat ze aangeven dat het als integraal onderdeel van het onderwijs onder druk staat van andere, meer meetbare vakgebieden, maken ze ook duidelijk dat de vorming of opvoeding van de burger niet alleen als taak bij de school kan worden neergelegd maar dat het een gemeenschappelijke taak is van de hele samenleving.

4.3 Opvattingen over pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs

Nu er meer zicht is op de context van burgerschapsonderwijs en de onderwijspraktijk waarbinnen de leerkrachten vorm en inhoud dienen te geven aan burgerschapsonderwijs, wordt in deze paragraaf ingegaan op de opvattingen en ervaringen van de leerkrachten met betrekking tot de pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs. Hierbij wordt allereerst in paragraaf 4.3.1 stilgestaan bij de doelen van burgerschapsonderwijs die door de leerkrachten geformuleerd worden. Vervolgens wordt in paragraaf 4.3.2 ingegaan op de rol van de leerkracht.

4.3.1 De doelen van burgerschap

Zoals al eerder in dit hoofdstuk naar voren kwam, benadrukken leerkrachten het belang van burgerschapsonderwijs en is het voor sommigen zelfs een voorwaarde om tot leren te komen. Wat echter door de leerkrachten wordt verstaan als het doel van burgerschapsonderwijs is hiermee niet direct duidelijk. In de één-op-één interviews en de focusgroep is hier herhaaldelijk met de leerkrachten over gesproken. Wat hieruit naar voren lijkt te komen is dat burgerschapsonderwijs volgens de leerkrachten met name gericht dient te zijn op de ontwikkeling van eigenschappen en kwaliteiten van de individuele leerling enerzijds en de bevordering van het klassenklimaat anderzijds. De leerkrachten beschrijven hierbij eigenschappen en kwaliteiten die zij belangrijk achten voor burgers en daarmee hun leerlingen. Veel van deze eigenschappen en kwaliteiten zijn ook verbonden met de manieren waarop de leerlingen met elkaar omgaan, met name in de klas. In onderstaande citaten geven leerkrachten enkele eigenschappen en vaardigheden aan die zij belangrijk achten voor burgerschapsonderwijs.

“Ik denk dat ze vergeleken met vroeger wel echt een stukje mondiger moeten zijn. En ik hoop dus door middel van dat debatteren en praten met elkaar dat dat een beetje aangewakkerd wordt. Het stukje mondiger, voor jezelf op durven komen, en ook wel vragen durven stellen” (Hester, I1).

“[D]at je sociaal bent, dat je kan samenwerken. [...] Dat je verantwoordelijk voelt voor bepaalde taken en bepaalde dingen” (Valerie, I1).

“Op je beurt wachten, luisteren naar elkaar, het stukje wat ik net zei over een mening dat iemand iets zegt en dat jij van huh? dat had ik nooit zo bedacht. Dus dat er meerdere meningen zijn” (Karin, I1).

“Wij zijn een OGO school en de kern dat is de basis van waaruit je werkt en daar is het belangrijk dat je bij kinderen een nieuwsgierige houding leert ontwikkelen. Dat ze zich emotioneel vrij voelen, en dat ze zelfvertrouwen hebben” (Willemijn, I1).

In de citaten hierboven komt naar voren dat de burger die de leerkracht voor ogen heeft bepaalde eigenschappen en vaardigheden bezit zoals een nieuwsgierige houding, mondigheid of het vertonen van sociaal gedrag. Deze eigenschappen en vaardigheden vormen hiermee voor de leerkrachten een van de uitgangspunten van burgerschapsonderwijs.

Daarnaast werd door de leerkrachten veelvuldig gerefereerd aan het ontwikkelen van een bepaald soort bewustwording bij de leerlingen. Deze bewustwording lijkt met name gericht op het samenleven met anderen en het kunnen omgaan met diversiteit. Maar ook het bewust zijn van de eigen opvattingen en voorkeuren maakt hier een belangrijk onderdeel van uit. Deze bewustwording kent verschillende invullingen. Zo wijzen leerkrachten op het belang van bewustwording van leerlingen van hun eigen plek in de wereld en hun eigen gedrag ten opzichte van anderen. Bij andere leerkrachten gaat het om het besef van de wereld waarin we leven, het bewust worden dat dit op andere plekken in de wereld niet zo is en een bepaalde mate van dankbaarheid daarvoor.

“Ik vind bij burgerschap ook horen dat ze beseffen hoe goed wij het hebben [...] Bij sommige bereik je wel de kennis maar nog niet het besef dat ze daarmee anders in het leven zouden staan of dat ze daardoor ehm.. dankbaarder zijn dat ze in Nederland leven en ze zich daarnaar zouden gedragen” (Walter, I1).

“[D]at elke leerling een eigen persoon is en met zijn eigen mening naar voren kan komen. En kritisch burger dat hij dus niet alles voor zoete koek neemt maar ook vragen stelt. Dus nadenkt over hoe de wereld in elkaar steekt en hoe hij daar zelf een rol in speelt” (Karin, I1).

“Maar ook dat zij in staat zijn om zich in een ander te verplaatsen van waar staat die ander en waar sta ik? Eigenlijk dat zij zich in een ander kunnen verplaatsen. Dat ze de ander kunnen herkennen in de maatschappij [...] Die vaardigheden moeten wij de kinderen bijbrengen” (Eva, I1).

“Alle kinderen zijn uniek. En er zijn dus heel veel verschillen en daar moet je op inspelen als leerkracht maar vooral ook alle kinderen onderling moeten daarop in kunnen spelen. Of dat zou ik mooi vinden als ik ze dat zou kunnen leren” (Paulien, I1).

In dit proces van bewustwording en het aanleren van de eigenschappen en vaardigheden wijzen de leerkrachten ook op hun eigen rol als leerkracht die hier een taak in heeft. Zoals blijkt uit de citaten van Eva en Paulien waarin ze aangeven dat de leerkracht hier een actieve rol in moet spelen. Anderzijds benadrukken de leerkrachten hoe belangrijk het is dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot zelfstandige burgers. Die hun eigen keuzes maken, kritisch kunnen denken en hun eigen mening ontwikkelen.

“[I]k denk bij goed burgerschap aan dat je durft te zijn wie je bent. [...] Maar dat iedereen kan zijn wie die is en dat een ander dat dus ook mag en dat je daarin samen probeert vreedzaam door het leven te gaan” (Sophie, I1).

“Wat het allerbelangrijkste is, is dat een kind in die persoonsvorming, want dat is de basis, toch wel van school afkomt met het idee: ik kan iets in plaats van ik kan niets. Dus dat hij een realistisch zelfbeeld heeft” (Thomas, I1).

“Nee natuurlijk probeer je ze een bepaald individu te maken die ze zelf zijn” (Hester, I1).

Uit de reacties van de leerkrachten lijkt naar voren te komen dat de leerkrachten voor zichzelf een bepaald beeld hebben welke eigenschappen en kwaliteiten de burger zou moeten hebben. Het onderwijs en zij als leerkracht hebben hier een actieve rol in. Dit lijkt ook duidelijk te worden door de taal die leerkrachten gebruiken wanneer ze over de doelen van burgerschap spreken. Zo spreken ze over: “waar ik ze wil hebben” (Paulien, I1), “zelfstandig maken” (Walter, I1), “ik ben wel heel erg bezig met ze zelf verantwoordelijk te maken voor hun gedrag” (Hester, I1), “ik wil ze wel dwingen tot nadenken” (Thomas, I1) en het “afleveren” (Walter, I1) van een bepaald soort leerling. Uit deze formuleringen lijkt enerzijds een specifiek doel naar voren te komen van burgerschapsonderwijs en anderzijds lijkt het iets te zeggen over de rol en de verantwoordelijkheid van de leerkracht. Wanneer de leerkrachten spreken over de doelen van burgerschap en ze bevraagd worden van wie of wat bepalend is voor deze doelen, dan wordt er gewezen op de eigen normen en waarden, opvoeding en ervaringen. Zoals Karin aangeeft:

“Mijn waarden en normen zijn inderdaad dan toch wel weer bepalend” (Karin, I1).

Ook de (levensbeschouwelijke) identiteit van de school en methodes voor sociaal emotionele ontwikkeling of wereldoriëntatie zijn voor sommige leerkrachten medebepalend voor de formulering van de doelen van burgerschapsonderwijs. Zo wijst Willemijn bijvoorbeeld op het belang van het ontwikkelen van ‘een nieuwsgierige’ binnen het ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Hierbij is het opvallend dat landelijke kerndoelen niet worden genoemd door de leerkrachten.

Al met al lijkt er een spanning zichtbaar te worden tussen enerzijds specifieke eigenschappen en kwaliteiten die leerkrachten willen overdragen aan de leerlingen en anderzijds het belang van zelfstandigheid van de leerling.

“Waar dan vaak een grapje over gemaakt wordt, dat wij [het onderwijs] eigenlijk eenheidsworst van ze willen maken. Nou ja, je wilt het niet maar je hebt te maken met 27 kinderen in je groep. En die zijn allemaal anders, maar je staat hier wel voor de klas en je kunt niet 27 verschillende manieren gebruiken om iets uit te leggen. Dus in zoverre moeten ze zich conformeren aan het gemiddelde wat ik hier vertel voor de klas, maar aan de andere kant hebben ze wel de vrijheid om op hun manier te ontwikkelen. Binnen bepaalde grenzen” (Karin, I1).

Ook in de focusgroep komt dit thema naar voren. Nadat de leerkrachten voor zichzelf hadden opgeschreven wat hen opviel aan de presentaties van de andere leerkrachten, geeft Walter aan:

“Ik heb het woordje eenheidsworst genoteerd. [M]oeten we allemaal dezelfde burgertjes maken? Dan krijg je eenheidsworst” (Walter, Fg1).

De opmerkingen van Karin en van Walter wijzen op de spanning tussen het overdragen van bepaalde eigenschappen en vaardigheden en de vorming van een zelfstandige leerling. Een thema waar in de volgende subparagraaf, die ingaat op de rol van de leerkracht, nog verder bij zal worden stilgestaan.

4.3.2. De rol van de leerkracht binnen burgerschapsonderwijs

Wat logisch volgt op de opvattingen van de leerkrachten over de plek van burgerschap in het onderwijs en de doelen van burgerschapsonderwijs, is wat dit betekent voor de eigen rol van de leerkracht. Wat hierboven al naar voren kwam is dat de eigen opvattingen van de leerkracht voor een belangrijk deel bepalend zijn voor het doel van burgerschapsonderwijs en de manier waarop leerkrachten hier kaders in aanbrenge(n). De persoonlijke opvattingen, normen en waarden en ervaringen spelen hierin een belangrijke rol. Zoals ook in de vorige paragraaf duidelijk werd, spelen zij zelf als leerkracht een belangrijke rol in de vorming van de leerling. De leerkrachten hebben een bepaald idee wat ze willen zien of hoe de leerling als burger eruit zou moeten zien.

“Ik wil graag ander gedrag. En doordat je benoemt wat je wilt zien. Dus het positieve benoemen denk ik dat je juist die persoonsvorming dat je dan het meeste effect hebt” (Gaby, I1).

“[I]k ben wel heel erg bezig met ze zelf verantwoordelijk te maken voor hun gedrag, dat heeft natuurlijk ook wel weer met die burgerschap te maken” (Hester, I1).

Hieruit wordt duidelijk dat de leerkrachten een bepaald beeld van de burger voor ogen hebben van wat ze willen zien en ontwikkelen bij de leerling. Ook zagen we dat eerder in het citaat van Walter die vertelde dat hij graag zo respectvol mogelijke kinderen wil afleveren. De leerkracht speelt in deze voorbeelden een wezenlijke rol in de vorming van een bepaald soort burger. Tijdens de één-op-één interviews en de focusgroep kwam veelvuldig naar voren dat de leerkrachten zichzelf in dit proces beschouwen als een rolmodel en dat ze vinden dat ze een voorbeeldrol of voorbeeldfunctie vervullen met betrekking tot burgerschapsthema's. Ze zien zichzelf als een rolmodel en een voorbeeld van de 'goede' burger.

"Maar ik vind het wel belangrijk om een voorbeeldfunctie te zijn" (Walter, I1).

"Kijk als je wilt dat je kinderen goede burgers zijn. Dan kan je niet, dan kan je het niet maken om het zelf niet te zijn. Dus practice what you preach. Als jij niet zelf dat papiertje of die jas van de grond raapt maar je stapt erover heen, maar je vraag van kinderen wel om zorg te dragen voor hun omgeving. Dan kom jij naar mijn idee niet geloofwaardig over. Dus ik vind het heel erg belangrijk dat de waarden waar ik voorsta dat ik die tenminste zelf naleef. Dus in zoverre vind ik het belangrijk om het goede voorbeeld te zijn, dat ik een soort spiegel ben waar kinderen in kunnen kijken" (Gaby, I1).

"[D]at ik het wel belangrijk vind dat je als leerkracht modelt. Dus dat je zeg maar als leerkracht, eigenlijk de hele dag, indien mogelijk, zeg maar het goeie voorbeeld geeft als juf/meester. Dus ja dat probeer ik te doen. Vind ik heel belangrijk" (Odetta, Fg1).

"En wat ik dan heel belangrijk vind [...] dat de leraar een voorbeeldrol heeft" (Willemijn, Fg1).

Ofschoon deze voorbeeldfunctie door alle deelnemende leerkrachten wordt benoemd, zorgt de opvatting dat de leerkracht een voorbeeldfunctie dient aan te nemen ook voor verscheidene dilemma's en verschillen van inzicht tussen de leerkrachten. In de eerste plaats vragen meerdere leerkrachten zich af hoe ver ze moeten gaan in hun voorbeeldfunctie en hoe zich dit verhoudt tot de vrijheid van het individu van de leerling. Dit wordt onder andere ook verwoord door Walter in het één-op-één interview:

"[J]e moet niet dertig Walters [verwijzend naar hemzelf] af willen leveren aan het eind van groep 8 [...] Een kind mag zijn wie het is. Dat is aan de ene kant zo, maar ik wil wel zo respectvol mogelijke kinderen afleveren" (Walter, I1).

Ook in de focusgroep komt dit dilemma naar voren:

Paulien: "Ja ik heb veel volgzame kinderen. Als ik dan bijvoorbeeld zo'n stelling [van het jeugdjournaal] bespreek, dan vind ik het ook wel eens interessant om er iets in te gooien.

Dan gooi ik even niet per se mijn eigen mening maar een andere mening erin. De kinderen zijn dan heel snel geneigd van: ‘oeh maar dat denkt juf’. ‘Ja dat vind ik ook juf’. En dan zeg ik: ‘maar waarom dan?’ ‘Eh, ja...’ En dan zie ik het al aan ze. ‘Ja omdat jij dat vindt’. [...] Dan denk ik: ja oké, ga ik het ze nu vertellen? Ga ik nu zeggen van: ja maar zo hoort het niet? Of zo mag het niet? Of doe ik dat helemaal niet of doe ik dat de ene keer wel en de andere keer niet? Nou dat vind ik echt...”

Karin: “Dat is het lastige dilemma. Want inderdaad ik hoor veel mensen zeggen van: normen en waarden en modellen en het voordoen. En aan de andere kant: Ja we moeten niet allemaal hetzelfde worden en dat willen we ook niet. Maar waar ben je dan met je voorbeeldgedrag?” (Fragment, Fg1).

Een ander dilemma, dat gerelateerd is aan het vorige en dat voortkomt uit de opvatting van de voorbeeldfunctie van de leerkrachten, heeft betrekking op de eigen opvattingen van de leerkracht. Zoals duidelijk werd uit de vorige paragraaf over de doelen van burgerschapsonderwijs, zijn veel van de doelen die de leerkrachten stellen gerelateerd aan hun persoonlijke opvattingen, normen en waarden en ervaringen. Ook de persoonlijke mening die een leerkracht heeft over bepaalde onderwerpen speelt hierbij een rol. De vraag is daarbij: hoe ga je als leerkracht om met meningen en ideeën van leerlingen die indruisen tegen jouw eigen opvattingen en in hoeverre moet je als leerkracht deze kinderen helpen met het omvormen van hun mening en in hoeverre mag deze mening ook blijven bestaan?

“Ja dan heb je, je hebt een mening. En ik weet dat je die niet altijd moet geven maar ja soms geef je hem ook al voordat je er erg in hebt” (Karin, I1).

“Wat doe je met je eigen mening als leerkracht? [...] Dus ik denk dat het juist wel belangrijk is omdat als leerkracht een keer je mening te zeggen, je moet alleen wel nadrukkelijk zeggen: dit is mijn mening” (Thomas, Fg1).

“En wat jij ook zei [wijzend naar Karin] ik vind het heel erg moeilijk om mijn...ik vind altijd een heleboel, maar ik probeer dat niet altijd te laten merken. En bijvoorbeeld vorig jaar hadden we een discussie over vluchtelingenkinderen. Niet over vol is vol, maar wel kan er meer bij? Het was een les van Nieuwsbegrip en dan konden ze ook een stukje discussie met elkaar hebben. En toen heb ik ook echt geprobeerd om niet mijn eigen visie te ventileren maar echt de kinderen te vragen van: wat vinden jullie ervan? Dit is de vraag. Zijn er nog meer kinderen welkom in Nederland? Wat vind je daarvan? En toen durfde toch een aantal te zeggen van: ‘nou ik vind eigenlijk dat Nederland wel vol is en ze kunnen toch daar opgevangen worden? Als we het daar nou proberen te regelen. Ze hoeven toch niet allemaal hierheen te komen en toen dacht ik van: Nou oké. Er is toch ruimte om je persoonlijke mening te durven geven ook al denk ik er misschien anders over. Dat vind ik wel echt een moeilijk punt als leerkracht” (Odette, Fg1).

Hoewel veel van de leerkrachten de voorbeeldfunctie in eerste instantie koppelen aan het uitdragen van het goede voorbeeld, met name op het gebied van gedrag, benadrukken verschillende leerkrachten dat het ook belangrijk is om soms een tegenstrijdige positie in te nemen om leerlingen zo 'uit te dagen'. Dit werd al zichtbaar in het voorbeeld van Paulien waarin ze spreekt over "een andere mening erin gooien". Ook Valerie wijst erop dat het modelgedrag niet moet leiden tot leerlingen die geen eigen mening hebben maar alleen de juf napraten. Het gaat hierbij dus niet zozeer om gedrag maar vooral om meningen van leerlingen.

"Je hebt wel vaak modelgedrag maar soms vind ik ook dat je dat niet moet doen. Ze moeten niet allemaal denken omdat de juf iets vindt, dat zij dat ook allemaal moeten vinden. Ze moeten wel zelf ondervinden dat ze het zo vinden" (Valerie, I1).

"Ik zie mijn rol als iemand die ze daar bewust van kan maken en daarin ook een voorbeeld kan geven door als er bepaalde onderwerpen aan bod komen juist bijvoorbeeld de andere kant te belichten van hem maar ik denk ineens hierover na" (Paulien, I1).

Enerzijds willen de leerkrachten dat leerlingen hun voorbeeld volgen en anderzijds willen ze niet dat alle leerlingen hetzelfde worden of hun opvattingen klakkeloos volgen. Zo geeft Paulien in het laatste citaat aan dat ze voor zichzelf ook een rol ziet weggelegd voor het inbrengen van een pluraliteit aan meningen. Thomas spreekt in dat kader ook van de 'voorbeeld-niet-functie' van de leerkracht.

Thomas: *"[I]k heb het dan vooral ook over voorbeeld-niet-functie. [...] Dus ik ben ook heel open in de fouten die ik heb gemaakt. Als ik fouten maak, en ik maak echt fouten in de klas. Je mag fouten maken, daarna ook het gedrag laten zien, ook als leerkracht als je fout bent geweest. Jongens ik moet mijn excuses aanbieden want ik ben onterecht boos geweest. Ik denk dat het vooral in het mens-zijn, dat je daar een voorbeeldfunctie in moet hebben. Dat je niet als een perfect mens voor de klas moet gaan staan. Want dat is geen realiteit*

I: *Wat is dat mens-zijn dan? Kan je daar iets over zeggen?*

Thomas: *Ja dat ben je, nogmaals dat ben je ook elke dag. Dat betekent dat je als leerkracht denk ik heel erg moet leren. Elke dag zo [handen breed] moet kijken, breed tegen problemen aan. Je moet wel kunnen veranderen als dat nodig is"* (fragment Fg1).

Thomas geeft aan dat de leerkracht een voorbeeld moet zijn, maar dat dit voorbeeld niet alleen kan bestaan uit geperfectioneerd of kunstmatig gedrag naar zijn mening.

De voorbeeldfunctie van de leerkracht speelt een belangrijke rol binnen de pedagogische dimensie, waarbij het lijkt alsof er binnen de voorbeeldfunctie ook een onderscheid gemaakt kan worden tussen het gedrag van de leerling en bijvoorbeeld de opvattingen van de leerling. Wanneer het om gedrag gaat, zijn leerkrachten erg gericht op het

geven van het juiste voorbeeld. Wanneer het echter om de opvattingen van de leerling gaat, komen de leerkrachten met verschillende dilemma's in aanraking. Hoewel er geen eenduidige omschrijving is van de doelen van burgerschapsonderwijs en de rol die de leerkracht hierin moet vervullen, laten de opvattingen van de leerkrachten hierover met name de complexiteit van het domein van burgerschapsonderwijs zien.

4.4 Opvattingen over de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs

In deze eerste fase van de empirische studie zijn de leerkrachten ook bevraagd op hun opvatting over concepten die meer gerelateerd zijn aan de politieke dimensie van burgerschap. Ofschoon de pedagogische en politieke dimensie, inclusief de aspecten die daarvan deel uitmaken, in de opvattingen van de leerkrachten wellicht niet zo strikt te scheiden zijn, wordt er in deze paragraaf stil gestaan bij begrippen als democratie, vrijheid, gelijkheid, diversiteit en conflict. Begrippen die vanuit de politieke dimensie, zoals besproken in hoofdstuk twee ook een belangrijke plek innemen. In deze paragraaf wordt bij de opvattingen van de leerkrachten over democratie (4.4.1) en conflict (4.4.2) stilgestaan.

4.4.1. Democratie en burgerschapsonderwijs

Democratie vormde, als onderdeel van de politieke dimensie, een van de begrippen waar de leerkrachten tijdens het één-op-één interview specifiek op zijn bevraagd. Het was een van de begrippen die onderdeel uitmaakte van de interview placemat. Tijdens de interviews viel op dat veel van de leerkrachten niet vanuit zichzelf dit begrip benoemde of verbonden met de thematiek van burgerschapsonderwijs waarover zij spraken. Meerdere leerkrachten moesten hier, veelal aan het einde van het interview, expliciet naar worden gevraagd. Ook tijdens de focusgroep wordt nauwelijks direct gerefereerd aan de begrippen democratie of democratisch burgerschap. Karin legt in haar één-op-één interview uit dat het volgens haar een ander soort begrip is.

Karin: "[A]ls ik dus kijk naar het gewoon onderwijs wat betreft rekenen spelling. Ja daarin doe je toch je voorbeeld en daar volgen zij in. Daar zit voor mij weinig democratie in.

I: Ja en als je kijkt naar dit begrip in relatie tot de andere begrippen die hier staan: vrijheid, persoonsvorming en diversiteit, valt het uit de toon?

Karin: Ja voor mij is hij wel anders ja.

I: Waardoor? Kan je dat zeggen? Wat maakt het voor jou anders?

Karin: Bij het stukje diversiteit, persoonsvorming, burgerschap en vrijheid, denk ik aan een ontwikkeling en bij democratie. Ja die valt voor mij daar niet onder.

I: Want?

Karin: Ja dat weet ik niet. Ja dat is meer we leven in een democratisch land en het is wel grappig want het hoort er wel zeker bij maar ik weet niet of ik er heel veel aan... ja ik merk wel met IPC [International Primary Curriculum, een specifieke onderwijsmethode] met thematisch onderwijs dat je daar dan wel mee werkt. Maar ik zit ook te denken

onderwijs, een stukje taal een stukje rekenen, een stukje spelling. En dat is, dat gaat weinig democratisch. Dat is gewoon dit zijn de doelen die we moeten halen” (Karin, I1).

Wanneer de leerkrachten expliciet spreken over democratie dan lijkt democratie binnen burgerschapsonderwijs met name te worden verstaan als een wijze om tot besluitvorming te komen. In hun voorbeelden geven ze aan dat ze vergaderingen en discussies organiseren, dat er een school- of leerlingenraad is en dat democratie ook is hoe ze besluiten wat ze in de laatste gymles voor de vakantie gaan doen.

“[G]roepsvergaderingen, klassenvergaderingen er zijn klassenvertegenwoordigers en die klassenvertegenwoordigers die hebben een keer in de zes weken met de directeur een gesprek” (Walter, I1).

“We zijn bijvoorbeeld nu bezig met een leerlingenraad. En daarover heb ik heel veel met ze gesproken en hoe dat allemaal gaat en dat je eigenlijk een stemrecht hebt en dat je ook mag zeggen wat je vindt en denkt” (Hannah, I1).

“En als ik dan kijk bij ons op school. We hebben een leerlingenraad waarin we dus de mening van de kinderen ook vragen” (Karin, I1).

Democratie lijkt voor de leerkrachten met name naar voren te komen in de beslissingen die gemaakt moeten worden, maar ook de aanwezigheid van een leerlingenraad wordt gezien als onderdeel van democratie in de school. Daarnaast geven enkele leerkrachten in de interviews ook aan enige scepsis te hebben ten opzichte van de democratie en de wijze waarop de democratie werkt in Nederland.

“Het is ook een truc hoe we in Nederland leven en hoe we kunnen stemmen en dat we daarmee denken dat we invloed kunnen uitoefenen” (Walter, I1).

“Nou ja goed ze noemen dat democratie. Ik weet natuurlijk ook dat er achterkamertjes-politiek is en ik weet natuurlijk ook dat ze uiteindelijk heel creatief met democratie om kunnen gaan om je zin door te drijven. Dat weet ik ook. Maar als ik kijk naar alle andere vormen van bestuur dan denk ik dat democratie de minst rotte is” (Eva, I1).

Democratie komt op een expliciete manier minimaal terug tijdens de interviews met de leerkrachten. Leerkrachten refereren niet direct aan democratie of benoemen dit niet als een van de kenmerken van burgerschapsonderwijs. Wel worden er verschillende thema's door de leerkrachten genoemd die raken aan de politieke dimensie van burgerschap, maar die voornamelijk als pedagogische opdracht worden verwoord. Zo spraken de leerkrachten over het belang van de individuele vrijheid van de leerling, zoals ook besproken in de vorige paragraaf, en de spanningen en dilemma's die deze vrijheid met zich mee kan brengen. Daaraan gekoppeld spraken sommige leerkrachten ook over

gelijkheid en gelijkwaardigheid. Zo zegt Thomas hierover:

“We zijn niet allemaal gelijk. We zijn wel gelijkwaardig dat vind ik wel heel belangrijk” (Thomas, I1).

In dit kader komt ook het thema diversiteit aan de orde in veel van de interviews met de leerkrachten. Diversiteit heeft hierbij voornamelijk raakvlakken met democratie omdat het gaat om samenlevingsvraagstukken en het leren omgaan met verschillen. Een groot deel van hen geeft aan dat ze de diversiteit als een kenmerk zien van de samenleving en dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen hiermee leren omgaan, iets wat ook inzichtelijk werd bij de formulering van de doelen van burgerschapsonderwijs. Een klas waar leerlingen vanuit verschillende culturen aanwezig zijn, wordt door een groot deel van de leerkrachten als een verrijking gezien van hun onderwijs.

“Maar we hebben er [Turkse en Marokkaanse kinderen] best wel wat bij gekregen de afgelopen jaren. Maar je wordt cultureel gezien wel veel rijker van” (Walter, I1).

“Dus in mijn ideale wereld creëren we zoveel mogelijk gemengde scholen en zou er ook wel veel meer actief beleid op gemaakt kunnen worden” (Sophie, Fg1).

Wanneer deze culturele diversiteit niet direct zichtbaar is in de leerlingpopulatie op school, wordt dit door meerdere leerkrachten als een gemis beschouwd.

“Ja. Ik vind het wel heel erg jammer dat we hier alleen maar blanke, autochtone kinderen op deze school hebben. Want naar mijn idee had er nog meer diversiteit kunnen zijn. Als hier ook kinderen van allochtone afkomst op school zouden zitten. En ik vind dat bijvoorbeeld een gemiste kans dat wij geen vluchtelingen hier in de school opgenomen hebben of in de omgeving. Omdat ik vind dat daar nog absoluut kansen liggen om meer diversiteit in je school te hebben” (Gaby, I1).

“Ik vind het echt wel ontzettend jammer en echt een gemiste kans dat scholen niet veel meer gemengd zijn of ik zou daar best wel als het aan mij ligt gewoon beleid op willen voeren dat je gewoon 50% of dat je een soort van plekken toekent, daar zitten natuurlijk ook allemaal haken en ogen hebben. Maar ook in het kader van en elkaar leren kennen en begrijpen ook vooral denk ik dat je dat ontzettend al kan leren als je die scholen al wat gemengder hebt” (Sophie, I1).

Meer zichtbare culturele diversiteit in de school kan er volgens Sophie en Gaby toe leiden dat leerlingen meer in contact komen met kinderen die anders zijn en andere gewoontes hebben. Thomas hecht ook belang aan de diversiteit in zijn klas, maar waakt er juist voor om niet te veel stil te staan bij de verschillen. Diversiteit is volgens hem ‘gewoon’ een gegeven en moeten verschillen niet te veel benadrukt worden.

“Diversiteit is een gegeven hier in onze maatschappij. Als jij vrijheid van meningsuiting hebt mag je ook zijn wie je bent. Dus dan is dat diversiteit is gewoon een...ga je dat weer benoemen. Dan ga je weer zo die verschillen benoemen. En nee wij zijn een groep en we zijn niet allemaal gelijk. Maar die verschillen doen er niet zoveel toe” (Thomas, I1).

Toch wordt binnen het thema diversiteit vooral gerefereerd aan zichtbare culturele diversiteit op de school en in de klas. Leerkrachten van scholen waar weinig zichtbare culturele diversiteit is, geven aan dat ze graag meer culturele diversiteit in hun school hadden gezien, zoals ook zichtbaar wordt in het citaat van Karin. Deze diversiteit zou volgens de leerkrachten helpen om leerlingen kennis te laten maken met kinderen uit andere culturen.

“Nou ja diversiteit, burgerschap, bij ons op school is het vooral gericht op verschillen in gezinnen. Wij zijn gewoon een hele witte school. Kinderen maken dus alleen maar kennis met hun eigen huidskleur” (Karin, Fg1).

Wanneer deze diversiteit er niet is, wordt hier ook minder aandacht aan besteed. Er is daardoor minder aanleiding om hier aandacht aan te besteden.

“Nou ik heb bijvoorbeeld twee kinderen met autisme in mijn klas, want meestal met diversiteit denk ik altijd eerst aan Nederlanders en buitenlanders maar dat is het echt lang niet altijd vind ik. Want die kinderen reageren ook weleens anders dan andere kinderen omdat die autisme hebben dus dat is ook wel logisch dat die anders reageren. En iedereen heeft een ander thuis iedereen heeft een andere achtergrond” (Valerie, I1).

Ondanks de afwezigheid van zichtbare culturele diversiteit geven verschillende leerkrachten aan dat de diversiteit niet alleen gekenmerkt wordt door culturele aspecten, maar dat diversiteit ook ontstaat door andere kenmerken van leerkrachten. Het belang van diversiteit lijkt met name naar voren te komen doordat de leerkrachten willen dat leerlingen op school leren omgaan met verschillen en dat de klas zoals Gaby verwoordt, een mini-samenleving kan zijn.

“Ik wil eigenlijk in mijn groep een samenleving in het klein zijn. Een oefenplaats” (Gaby, Fg1).

Hierdoor kan de leerling in de veilige omgeving van de klas leren omgaan met de verschillen die kenmerkend zijn voor de samenleving.

4.4.2 Opvattingen over conflict

Vanuit de idee dat diversiteit en democratie mogelijk ook conflicten meebrengen en vanuit het belang van conflict binnen de agonistische benadering, zoals gepresenteerd in het tweede hoofdstuk, zijn de leerkrachten ook bevraagd op hun opvattingen

over conflict en hoe ze hiermee omgaan. Net als bij het begrip democratie wordt conflict minder snel door de leerkrachten genoemd in de interviews. Wanneer de leerkrachten spreken over conflicten dan richten ze zich met name op interpersoonlijke conflicten tussen kinderen onderling in de verbale of fysieke zin. Daarbij maken verschillende leerkrachten een onderscheid tussen conflicten en ruzie waarbij conflicten meer gericht lijken te zijn op verschillende opvattingen, al spreken leerkrachten ook over conflicten in gedrag tussen leerlingen.

“We leren ze wel dat conflicten niet erg zijn en dat conflicten wat anders zijn dan ruzie. En wat precies het verschil is moet ik ieder jaar weer opzoeken” (Walter, I1).

“[K]ijk die meidenzeikerige conflicten die kap ik altijd gewoon af. Maar zoals vandaag, wat ik zei, daar hadden twee meiden het over: ja bruine moeder, je bent een buitenlander of zo dat vind ik wel...daar moet even over gepraat worden want dat gaat dieper zeg maar” (Valerie, I1).

“[E]en conflict is geen ruzie maar een conflict is eigenlijk gewoon een meningsverschil wat je met elkaar hebt en als je dat goed met elkaar oplost dan leer je elkaar eigenlijk ook een stukje beter kennen” (Hester, I1).

Zoals Hester in het citaat zegt, lijken meerdere leerkrachten erop gericht om de conflicten die tussen de leerlingen spelen, op te lossen. Ofschoon er ook door leerkrachten wordt benadrukt dat conflicten erbij horen is het oplossen van conflicten wel een terugkerend thema.

“[I]k denk niet dat als je een conflict hebt dat het per se je vrijheid ontnemt. Alleen het conflict moet niet blijven bestaan. Je probeert er een zo goed mogelijke oplossing het liefst win-win, maar als het daarna, hoe noem je dat? [...] Ja allebei een beetje toegeven. Allebei niet helemaal je zin krijgen. Een compromis! [maakt klik gebaar met vingers]” (Walter, I1).

Voor het leren omgaan en het kunnen oplossen van conflicten wordt door de leerkrachten veel verwezen naar de methodes die ze gebruiken voor sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals: Vreedzame School, Leefstijl en Kanjertraining. Deze methodes bieden verschillende (werk)vormen zoals het inzetten van mediators waardoor leerlingen de conflicten onderling leren oplossen.

“We hebben ook mediators hier op school. Dat is dan een verlengde van de Vreedzame school” (Hannah, I1).

“[K]inderen hebben conflicten. Dat mediatie heb je ook met Leefstijl” (Odette, Fg1).

“Wij lossen zo min mogelijk conflicten op maar dat doen de kinderen zelf. Dat is eigenlijk een beetje de boodschap van de Vreedzame School, met mediators” (Hester, I1).

Paulien spreekt in het kader van conflicten over haar eigen interesse in discussiëren en omgaan met verschillen. Ze wijst er hierbij op dat wanneer het gaat over de meningen van leerlingen, dit voor sommige leerlingen lastig blijkt omdat er niet één goed antwoord is, zoals dat wel het geval is bij andere vakken.

“Ik ben zeker niet zo dat ze het eens moeten zijn met elkaar. Ik hou ook eigenlijk zelf wel van discussiëren en dat soort dingen. Kinderen vinden het wel vaak moeilijk want die hebben vaak het gevoel dat ze het met elkaar eens moeten zijn. Want bijvoorbeeld heb je het over taal dan is er één goed antwoord dus ze zijn heel erg gewend van: oh ja zo moet het en jij gaat het ons vertellen want zo hoort het. Dat is heel anders wanneer het gaat over hoe je met elkaar omgaat. Dan denk ik: moeten we met elkaar eens zijn? Dan kom je wel heel erg op diversiteit vind ik. Is het erg als we het niet met elkaar eens worden? Kunnen we toch een afspraak maken ondanks dat we het niet met elkaar eens worden?” (Paulien, I1).

Paulien legt in bovenstaand citaat ook een duidelijk verband tussen diversiteit en conflict en geeft daarbij aan dat het niet noodzakelijk is dat leerlingen het eens worden. Haar opvatting lijkt hiermee wel enigszins te verschillen met de opvattingen van andere leerkrachten die vooral gericht zijn op het oplossen van conflicten. Wat opvalt is dat de conflicten door de leerkrachten voornamelijk worden opgevat als conflicten tussen leerlingen onderling. Om tot een oplossing van deze conflicten te komen wijzen veel van de leerkrachten op de methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling, die leerlingen helpt in het leren omgaan met conflicten en het oplossen van conflicten.

4.5 Conclusies

In het eerste hoofdstuk van het empirische gedeelte van deze studie is stilgestaan bij de bevindingen van de opvattingen van leerkrachten in het primair onderwijs met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Het doel van deze eerste fase van het empirische gedeelte van deze studie was om meer inzicht te krijgen in de praktijk van het burgerschapsonderwijs en de opvattingen, ervaringen en dilemma's van leerkrachten. In drie verschillende paragrafen zijn thema's gepresenteerd die naar voren kwamen uit de één-op-één interviews en de focusgroep. Allereerst is stilgestaan bij de opvattingen van de leerkrachten over de context van burgerschapsonderwijs, vervolgens bij de pedagogische dimensie en tenslotte bij de politieke dimensie. Ofschoon de verschillende thema's wellicht niet zo strikt gescheiden zijn in het denken van de leerkrachten en de thema's op verschillende manieren ook aan elkaar gelieerd zijn, geeft het een eerste inzicht in de praktijk van het burgerschapsonderwijs.

Wat betreft de context van burgerschapsonderwijs benadrukten leerkrachten dat het opvoeden of het vormen van de burger niet louter gezien kan worden als een taak van het onderwijs. Het onderwijs speelt een belangrijke rol, maar deze rol dient niet overschat te worden. Een aanzienlijk deel van de vorming gebeurt buiten school en daarom moet burgerschapsvorming ook gezien worden als een gedeelde maatschappelijke taak. Daarnaast geven de leerkrachten aan dat burgerschap niet gezien kan worden als een vak apart, maar dat het een integraal onderdeel uitmaakt van hun onderwijs, waarbij sommige leerkrachten burgerschapsthema's zelf beschouwen als een voorwaarde om tot leren te komen. Daarentegen wordt uit de reacties van de leerkrachten ook duidelijk dat de aandacht voor burgerschapsonderwijs binnen het huidige onderwijs onder druk staat, met name van de resultaatgerichte vakken als taal en rekenen. Doordat scholen in hun prestaties hier meer op worden afgerekend, wordt aan deze vakken ook meer prioriteit gegeven. Volgens meerdere leerkrachten lijdt burgerschapsonderwijs hieronder omdat er gewoonweg te weinig tijd is om aandacht te besteden aan thema's die gerelateerd zijn aan burgerschapsvorming. De leerkracht moet hierbij voortdurend de afweging maken of er genoeg tijd is om op een bepaald thema of een bepaalde situatie in te gaan, of dat dit ten koste gaat van de leeruitkomsten, waarop de leerling, de leerkracht en de school worden beoordeeld en afgerekend.

Wanneer de leerkrachten spreken over de doelen van burgerschapsvorming, dan zien we terug dat er een onderscheid kan worden gemaakt tussen enerzijds de doelen die zich richten op het vormen van een 'goede' burger met specifieke eigenschappen en vaardigheden. Hierbij lijken de leerkrachten een bepaald idee te hebben wat voor leerlingen zij willen vormen, voornamelijk voortkomend uit het eigen normen-en-waardenkader van de leerkracht. Anderzijds benadrukken de leerkrachten het belang van de autonomie van leerlingen en pleiten ze ervoor dat leerlingen hun eigen keuzes moeten maken en kunnen uitgroeien tot vrije en unieke personen. De spanning tussen een bepaald idee van de 'goede' burger met vooraf vastgestelde eigenschappen en vaardigheden en de autonomie van de leerling leidt tot verschillende dilemma's. Deze dilemma's worden met name zichtbaar wanneer de leerkrachten spreken over de eigen rol als leerkracht binnen burgerschapsonderwijs. De leerkrachten beschouwen zichzelf als een rolmodel waarbij zij als leerkracht het voorbeeld van de 'goede' burger moeten uitdragen. De leerkrachten wijzen er echter ook op dat ze niet willen dat leerlingen blindelings hun voorbeeld volgen en allemaal dezelfde mening vormen als de leerkracht. Daarnaast vragen de leerkrachten zich af op basis waarvan zij de leerlingen kunnen of moeten zeggen hoe ze zich moeten gedragen of wat ze moeten vinden. Tenslotte speelt het dilemma dat zich richt op de eigen opvattingen van de leerkrachten en in hoeverre leerkrachten de eigen meningen en opvattingen 'mogen' laten zien in de klas. Hoe sturend mag een leerkracht hierin zijn en mag een leerkracht zijn eigen ideeën en overtuigingen overbrengen of moet hij deze achterwege laten? Dit lijkt complex omdat veel van de leerkrachten aangeven dat de doelen van burgerschapsonderwijs voornamelijk gevormd worden door hun eigen overtuigingen, waarden, intuïtie en ervaringen.

Uit de interviews kwam naar voren dat het begrip democratie door meerdere leerkrachten niet direct gekoppeld wordt aan burgerschapsonderwijs. Bij andere leerkrachten wordt democratie in de praktijk met name vertaald als een manier van besluitvorming en wordt er verwezen naar bijvoorbeeld een leerlingenraad of klassenvertegenwoordigers. Ook relatief eenvoudige voorbeelden van democratie in de praktijk worden genoemd wanneer leerkrachten ernaar gevraagd wordt, zoals het stemmen over de invulling van de gymles. Wanneer de leerkrachten er niet actief op worden bevraagd, zoals tijdens de focusgroep, dan wordt er nauwelijks direct gerefereerd aan het begrip democratie of democratisch burgerschap. Wat betreft de opvattingen over conflict valt op uit de reacties van de leerkrachten, dat conflict met name wordt vertaald als een interpersoonlijk conflict tussen leerlingen onderling. Voor het om leren gaan met conflicten of het oplossen van conflicten wijzen veel van de leerkrachten naar de methode die ze gebruiken voor sociaal-emotionele ontwikkeling.

Hoewel het uit de reacties op de begrippen van democratie en conflict niet direct lijkt alsof de politieke dimensie een belangrijk onderdeel uitmaakt van de opvattingen van de leerkracht, is het belangrijk te benadrukken dat ook in de opvattingen over de pedagogische dimensie wel degelijk thema's terugkomen die ook een politiek karakter hebben. Het gaat immers bij de pedagogische dimensie ook over dilemma's die te maken hebben met vrijheid en gelijkheid. De vrijheid van het individu versus de verplichtingen en verantwoordelijkheden van het individu, zouden wellicht ook getypeerd kunnen worden als onderdeel van de politieke dimensie.

Wat onder meer naar voren lijkt te komen uit deze eerste fase van het empirische gedeelte van deze studie, is het specifieke karakter dat kenmerkend is voor burgerschapsonderwijs. Dit specifieke karakter van burgerschapsonderwijs komt sterk naar voren in de opvattingen van de leerkrachten over de doelen van burgerschapsonderwijs en de eigen rol als leerkracht. De eigen overtuigingen, waarden en ervaringen nemen een belangrijke rol in bij burgerschapsonderwijs, wat bij andere vakgebieden veel minder het geval blijkt te zijn. De leerkrachten zijn zich ervan bewust dat zij als persoon een belangrijke rol spelen binnen dit domein. Daarbij valt op dat de leerkrachten zowel in de één-op-één interviews als tijdens de focusgroep veelal verwijzen naar hele praktische voorbeelden en situaties die zij in de klas tegenkomen met betrekking tot burgerschapsonderwijs. Veel van de leerkrachten richten zich op gedragsaspecten van leerlingen en interpersoonlijke kwesties tussen leerlingen onderling, zoals ook zichtbaar werd bij de opvattingen over conflicten. De politieke dimensie van burgerschapsonderwijs lijkt daarbij voornamelijk een pedagogische invulling te krijgen.

De vraag is daarbij of de leerkrachten gericht zijn op het vormen van 'goede' burgers of dat de leerkrachten met name bewust bezig zijn met het gedrag van leerlingen, dat ze graag in hun klas willen zien. Er lijkt een sterke nadruk te liggen op het gedrag van de leerling, aangezien storend gedrag ook zorgt voor een 'verstoring' van het leerproces.

Dit lijkt te worden bevestigd door de opvattingen van de leerkrachten over de voorbeeldfunctie, waarbij er ook een onderscheid is tussen enerzijds het voorbeeld zijn in gedragsaspecten en anderzijds het voorbeeld zijn in opvattingen en meningen. Vooral in het eerste gedeelte is de voorbeeldfunctie erg aanwezig en lijken er minder dilemma's op te treden. De leerkrachten willen bepaald gedrag zien bij de kinderen. Wanneer het echter gaat om meningen van de leerlingen dan lijkt het ingewikkelder te worden voor de leerkrachten, omdat ze daarin niet altijd willen dat de leerlingen hun voorbeeld of mening volgen. Hierbij spreken ze ook van tegenstrijdige meningen inbrengen of juist de 'voorbeeld-niet-functie' zoals verwoord door Thomas.

Hoofdstuk 5:

Het denken van leerkrachten over subjectificatie en agonisme

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de bevindingen gepresenteerd van de tweede fase van het empirische gedeelte van deze studie. Deze tweede fase van het empirische gedeelte van de studie richt zich op de introductie van het concept van subjectificatie, als mogelijk (handelings-)alternatief voor de pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs en het concept van agonisme, als mogelijk (handelings-)alternatief voor de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Centraal in deze tweede fase staat de vraag wat deze concepten kunnen betekenen en welke potentie ze hebben voor het denken van de leerkrachten. Het gaat hierbij om zo dicht mogelijk te blijven bij de betekenisverlening van de leerkrachten aan de concepten.

In deze fase van het onderzoek participeerden tien leerkrachten uit het primair onderwijs. Alle leerkrachten hadden eveneens deelgenomen aan de eerste fase van het onderzoeksproject. Gedurende het proces van deze fase van het onderzoeksproject, van januari 2016 tot juli 2016, hebben drie leerkrachten zich teruggetrokken door onder andere ingrijpende persoonlijke omstandigheden, te grote werkdruk en gebrek aan tijd. Daardoor eindigde deze fase in het onderzoeksproject met zeven leerkrachten.

Om leerkrachten bekend te maken met de concepten van subjectificatie en agonisme, zijn voor beide concepten twee teksten aan hen voorgelegd en zijn de concepten tijdens het begin van de focusgroepen kort toegelicht door middel van een presentatie. De eerste tekst rond subjectificatie was een tekst geschreven door Gert Biesta en gepubliceerd in 2016 op de website van het SLO (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling). Voor het concept van agonisme is door mij zelf een tekst geschreven waarin

dit concept verder wordt uitgelegd. Dit omdat er geen beknopte Nederlandstalige tekst over dit begrip voor handen was die eveneens begrijpelijk was voor leerkrachten uit het primair onderwijs. Omdat deze fase van het onderzoek zich vooral richtte op de betekenisverlening van de leerkrachten, was het belangrijk dat de concepten helder werden verwoord en dat de leerkrachten de inhoud met relatief weinig moeite tot zich konden nemen.¹²

In eerste instantie is in december 2016 de tekst over subjectificatie aan de leerkrachten per e-mail toegestuurd. De intentie was deze tijdens de eerste focusgroep met de leerkrachten te bespreken; helaas kwam deze eerste focusgroep wegens weersomstandigheden en te veel afmeldingen te vervallen. In plaats van een bijdrage tijdens de focusgroep, is alle leerkrachten gevraagd schriftelijk op de tekst te reageren aan de hand van vragen die ook tijdens de focusgroep centraal zouden staan. In de daaropvolgende focusgroep (#2) is het concept subjectificatie gepresenteerd en zijn de schriftelijke antwoorden op de vragen met elkaar besproken. Door middel van een eerste analyse had ik vanuit deze antwoorden verschillende thema's geselecteerd die werden gekenmerkt door overeenkomsten of juist verschillen tussen de opvattingen en ervaringen van de leerkrachten. Tijdens de focusgroep zijn de leerkrachten gevraagd zich verder uit te spreken over deze thema's en hun opvattingen en ervaringen met elkaar te delen. Om te voorkomen dat in het plenaire gesprek slechts enkele leerkrachten zich zouden uitspreken, zijn verschillende werkvormen ingezet waardoor alle leerkrachten hun opvattingen en ervaringen konden delen en niet alleen de hardste stemmen gehoord zouden worden.

Tijdens de daaropvolgende focusgroep (#3) is de tweede tekst rond agonisme gepresenteerd en is er met de leerkrachten gesproken over de betekenis en mogelijkheden van dit concept voor hun denken en handelen in de onderwijspraktijk. Hierin werden de leerkrachten in eerste instantie gevraagd enkele vragen voor zichzelf te beantwoorden en vervolgens werd hier in een plenair gedeelte verder over doorgesproken.

Uiteindelijk vonden in mei en juni 2017 de afsluitende één-op-één interviews met alle leerkrachten plaats. In deze interviews werd nogmaals stilgestaan bij de beide concepten en hun potentie voor de praktijk en werd er eveneens met de leerkrachten gereflecteerd op de eerste en tweede fase van de studie. Zoals ook in paragraaf 3.7 staat beschreven, zijn de data in deze tweede fase van het onderzoek geanalyseerd aan de hand van thematische analyse. De thema's die met behulp van deze analyse zijn gedestilleerd waren voor een deel afkomstig uit de bestudering van de concepten en daarnaast werden uit de reacties van de leerkrachten verschillende thema's afgeleid.

12 Er is gekozen om enigszins toegankelijke teksten aan de leerkrachten voor te leggen, omdat wanneer de leerkrachten grote en ingewikkelde teksten hadden moeten lezen, de kans een stuk kleiner was geweest dat ze dit ook daadwerkelijk waren gaan lezen aangezien de weerbarstige onderwijspraktijk veel van leerkrachten vraagt.

Databronnen fase 2	Aanduiding
Schriftelijke reactie	Sr
Focusgroep #2	Fg2
Focusgroep #3	Fg3
Semigestructureerde één-op-één interviews #2	I2

Figuur 8: Databronnen tweede fase empirische studie

In dit hoofdstuk wordt in paragraaf 5.2 aandacht besteed aan de pedagogische dimensie en de reacties op de tekst rond socialisatie en subjectificatie. Vervolgens wordt in paragraaf 5.3 ingegaan op de politieke dimensie, waarbij de reacties op de tekst rond agonisme worden gepresenteerd en eveneens de ideeën van de leerkrachten over de (on)mogelijkheden van conflict en conflicterende opvattingen zijn samengevoegd. Hierna wordt in paragraaf 5.4 aandacht besteed aan de wijze waarop de deelnemende leerkrachten terugkijken op de eerste en tweede fase van dit empirisch gedeelte van de studie.

5.2 Leerkrachten over subjectificatie

Zoals hierboven naar voren komt, hebben de leerkrachten in het eerste gedeelte van deze tweede fase nagedacht over de pedagogische dimensie van onderwijs en dan met name gericht op het concept van subjectificatie en bijbehorende thematiek. De leerkrachten hebben in eerste instantie schriftelijk gereageerd op een tekst van Gert Biesta, waarin het concept van subjectificatie verder wordt verduidelijkt. Centraal in deze tekst staat het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie, waarbij wordt gesteld dat het onderwijs niet louter een socialiserende taak heeft maar ook een opdracht heeft om kinderen te stimuleren om als vrij en verantwoordelijk subject in de wereld te willen staan. Hierbij wordt in de tekst een onderscheid gemaakt tussen ‘wie ik ben’ en ‘hoe ik ben’, waarbij de eerst vraag een vraag is naar identiteit en behoort tot het domein van de socialisatie. De tweede vraag daarentegen behoort tot het domein van de subjectificatie, omdat het hier gaat om de wijze waarop het individu omgaat met zijn vrijheid. In de presentatie aan het begin van de focusgroep over het concept subjectificatie is stilgestaan bij de thema’s uit deze tekst en zijn hieraan, ter verduidelijking ook de ideeën van weerstand en wenselijkheid toegevoegd. Weerstand, om daarmee te laten zien dat het bij subjectificatie niet gaat om een louter leerling gecentreerde benadering waarbij niets de leerling in de weg mag staan, maar dat subjectificatie zich afspeelt in het spanningsveld tussen vrijheid en verantwoordelijkheid. Waarbij de vraag: ‘is datgene wat ik wens, ook wenselijk voor een ander’ een behulpzame vraag kan zijn.

In deze paragraaf worden de bevindingen van dit gedeelte van deze tweede fase van de empirische studie gepresenteerd en wordt in eerste instantie in paragraaf 5.2.1 stilgestaan bij de eerste reacties van de leerkrachten op de tekst en de concepten van sociali-

satie en subjectificatie. Vervolgens wordt in paragraaf 5.2.2 ingegaan op de wijze waarop leerkrachten invulling geven aan het concept subjectificatie en hoe zij de thematiek vertalen naar de eigen onderwijspraktijk. Tenslotte wordt in paragraaf 5.2.3 gekeken naar de complexiteit van het concept voor de leerkrachten.

5.2.1 Kennismaken met de concepten socialisatie en subjectificatie

Zoals in het tweede hoofdstuk uitvoerig is te lezen maakt Biesta een onderscheid tussen de domeinen van de kwalificatie, de socialisatie en de subjectificatie. In de tekst en de presentatie naar aanleiding van de tekst zijn de leerkrachten meegenomen in dit onderscheid tussen deze drie domeinen en is met name stilgestaan bij het domein van de socialisatie en het domein van de subjectificatie. In de tekst zijn beide domeinen verder uitgewerkt en is aangegeven op welke manier deze domeinen van elkaar verschillen en op welke wijze beide domeinen ook in zekere mate tegenstrijdig zijn met elkaar. De leerkrachten is gevraagd of zij in de vragen, die hen schriftelijk zijn voorgelegd, beide domeinen herkennen; hoe zij deze terug zien komen in hun onderwijspraktijk en in hoeverre het concept van subjectificatie kansrijk is voor hun denken en handelen.

In eerste instantie geven meerdere leerkrachten aan dat ze de tekst ingewikkeld vonden en het lastig vonden om een antwoord te formuleren op de vragen.

“[H]et is een interessant onderwerp. Het artikel heb ik gelezen en het was inderdaad niet gemakkelijk” (Karin, Sr).

“Ik vond het moeilijk” (Odette, Sr).

“Het was een pittig artikel om te lezen” (Hester, Sr).

“Ik vind het lastige concepten. Laten we als eerste het concept van socialisatie nemen, omdat subjectificatie voor mij een nieuw begrip is en niet eenvoudig te begrijpen vond ik” (Thomas, Sr).

Uit de reacties van de leerkrachten komt naar voren dat ze het een ingewikkeld artikel vonden om te lezen en dat meerdere leerkrachten de concepten moeilijk vinden. In hun inhoudelijke reactie op de tekst komt voornamelijk naar voren dat de leerkrachten het domein van de socialisatie herkennen in hun onderwijspraktijk en dit domein ervaren als een vanzelfsprekendheid binnen het onderwijs. De leerkrachten lijken goed overweg te kunnen met het begrip socialisatie en ze zien socialisatie dan ook als een belangrijk onderdeel van de dagelijkse lespraktijk.

“Socialisatie is voor mij het je op een sociale manier in de wereld te begeven, volgens de gestelde normen en waarden. Voor mij zijn dit met name westerse normen en waarden

omdat deze voor mij eigen zijn. Maar op andere plekken op de wereld kunnen dit net zo goed andere normen en waarden zijn. Socialisatie is voor mij een dagelijks onderdeel van mijn lespraktijk. Hier ben ik elke dag wel een aantal keer mee bezig. Hoe gedraag je je, waarom gedraag je je zo, kun je je ook op een andere manier gedragen? Ook probeer ik leerlingen een spiegel voor te houden. Door ze te confronteren met hun eigen gedrag, realiseren ze zich beter, hoe hun gedrag over kan komen op een ander” (Gaby, Sr).

“Socialisatie versta ik als het opvoeden/onderwijzen in de samenleving zoals deze is” (Paulien, Sr).

Volgens Eva is socialisatie echter ook een ‘dwingend proces’, waarbij de leerling wordt gevormd naar de (normatieve) kaders die geldend zijn binnen een bepaalde samenleving.

“Socialisatie is een dwingend proces waarbij leerlingen worden gevormd naar [onderstreping in origineel] de normen, waarden, tradities en praktijken van een bepaalde samenleving in een bepaalde tijdsgeest. In dit domein wordt een identiteit sterk ontwikkeld/gevormd. (Let op: deze kan ook afkeer van bepaalde aspecten in die samenleving ontwikkelen.) Als leerkracht ben ik mij bewust dat één van mijn taken is dat ik de kinderen ondersteun/begeleid om hun voldoende handvatten te geven dat zij mondige burgers/werknemers/werkgever etc. worden in een groter geheel” (Eva, Sr.).

Eva is van mening dat socialisatie een van de taken is van haar als leerkracht. Andere leerkrachten geven hierbij aan dat ze socialisatie beschouwen als een voorwaarde om te komen tot subjectificatie. Dit wordt bijvoorbeeld zichtbaar in de reacties van Odette en Gaby.

“Het begint, denk ik met persoonsvorming (socialisatie), daarna kun je beginnen met subjectificatie” (Odette, Sr).

“Als je uitgaat van subjectificatie, lijkt het mij dat de socialisatie hieraan vooraf moet gaan. Hoe kan een kind intrinsiek weten, zonder goed voorbeeld te hebben, wat vrij en verantwoordelijk is? En als je een voorbeeld wilt geven, wie bepaalt dan wat een goed voorbeeld is?” (Gaby, Sr.).

In het laatste citaat van Gaby wordt naast haar opvatting dat socialisatie vooraf gaat aan subjectificatie, ook een ander thematiek naar voren gebracht. Deze thematiek richt zich op de vraag wie of wat bepalend is voor datgene dat gesocialiseerd moet worden. Ze wijst hierbij op de voorbeeldfunctie die de leerkracht zou moeten hebben maar werpt direct de vraag op wie dit bepaalt. Ook Walter wijst in zijn reactie op dit dilemma en wijst daarbij op het gevaar van een eenzijdige benadering van onderwijs die zich louter richt op het domein van de socialisatie. Zo schrijft Walter in zijn reactie:

“Wie geeft je het grote recht om de definitie van socialisatie te bepalen. Ik zou het wel weten, maar de wereld zou verrekke saai worden als je allemaal dezelfde soort individuen krijgt” (Walter, Sr).

Daarbij wijzen leerkrachten erop dat socialisatie sterk afhankelijk is van de cultuur en de samenleving van waaruit de socialisatie plaatsvindt. Zo geeft Sophie in het citaat hieronder aan de socialisatie sterk afhankelijk is van de persoon van de leerkracht.

“Socialisatie, vorming van de persoon op basis van vooraf gestelde ideeën en idealen, is altijd afhankelijk van de docent. Waar is hij mee groot gebracht, wat zijn voor hem normen en waarden waarvan hij vindt dat de kinderen deze ook dienen te kennen en/of over te nemen in de wereld waarin zij opgroeien, in combinatie met de eigen vrijheid van ieder individu. Ieder mens is vrij zijn eigen keuzes te maken” (Sophie, Sr.).

Ook Thomas wijst in zijn reactie op het domein van de socialisatie op zijn eigen socialisatiegeschiedenis en reflecteert hier kritisch op. Hij vraagt zich hierbij af in hoeverre zijn eigen socialisatiegeschiedenis bepalend is voor de normen en waarden waar hij voor staat.

“Bij socialisatie gaat het er om dat we waarden en normen aanleren, passend bij onze cultuur, maar ik heb geen flauw benul hoe ‘onze cultuur’ er dan precies uit ziet of uit zou moeten zien. Ik ben katholiek gedoopt en volgens (niet al te strenge) Christelijke normen en waarden opgevoed. Hoewel ik zelf al lang niet meer geloof, beschouwde ik geloof daarom (meer onbewust dan bewust) als een soort hoeder van onze normen en waarden, totdat ik boeken las van Richard Dawkins. Deze evolutiebioloog en overtuigd atheïst stelde in één van zijn boeken dat je geen God nodig hebt om volgens bepaalde normen en waarden te kunnen leven. Interessant is dan om mijzelf af te vragen of ik ook zonder een Christelijke opvoeding, dezelfde normen en waarden had uitgedragen, die ik momenteel als mens uitdraag?” (Thomas, Sr.).

Uit de reacties van de leerkrachten lijkt de thematiek die het domein van de socialisatie met zich meebrengt herkend te worden door de leerkrachten. Het concept en domein van subjectificatie lijkt uit de reacties echter moeilijker te begrijpen en te plaatsen (hier wordt in paragraaf 5.2.3 uitvoerig bij stilgestaan). Zowel Gaby als Karin verwijzen naar subjectificatie als een “lastig” concept. Dat leerkrachten subjectificatie een ingewikkeld begrip vinden lijkt ook bevestigd te worden doordat meerdere leerkrachten, als antwoord op de vraag naar hun eigen vertaling van het concept van subjectificatie, letterlijke citaten overnemen uit de tekst. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk in het citaat van Sophie en Eva. Ze nemen in hun schriftelijke reactie het citaat letterlijk over uit de tekst en lichten dit, in eerste instantie, niet verder toe.

“Subjectificatie, het ondersteunen van kinderen om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in het leven te willen staan” (Sophie, Sr).

“Als ik jouw stuk lees dan denk ik dat subjectificatie een concept is dat ondersteund wordt vanuit het onderwijs en dat kinderen en jongeren ondersteund om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan” (Eva, Sr).

Ofschoon ze het beoordelen als een ingewikkeld begrip geven de leerkrachten aan dat ze het wel een interessant concept vinden. Subjectificatie heeft volgens de leerkrachten voornamelijk te maken met de vrijheid van de leerling. Ook dit is volgens de leerkrachten een taak van het onderwijs en een taak van hen als leerkracht om leerlingen ook tot vrij individu op te voeden. Hierbij wordt verwezen naar de vrijheid die het individu heeft om te bepalen hoe hij of zij in de wereld wil staan, zoals duidelijk wordt in onderstaand citaat van Paulien.

“Subjectificatie zie ik als het opvoeden/onderwijzen in hoe je je plek in deze samenleving in wil/kan nemen, hoe je met je menselijke vrijheden om kan gaan en wat hier de gevolgen van zijn” (Paulien, Sr).

Het leren omgaan met vrijheid en de consequenties van het krijgen van vrijheid wordt ook op uitvoerige wijze verwoord door Thomas, waarbij hij ook kijkt naar zichzelf als leerkracht.

“Subjectificatie heeft, naar mijn mening, te maken met vrijheid van omgaan en vrijheid van denken. Socialisatie is daarentegen meer bepalend en sturend. Beiden zijn noodzakelijk denk ik. [...] In dat opzicht vind ik subjectificatie, hoe ben ik, veel interessanter, maar ook veel lastiger te begrijpen. Hoe ben ik zelf dan bijvoorbeeld? Ik kan daar moeilijk antwoord op geven. Ik schets in de klas weleens situaties, waar ik kinderen laat denken over de vrijheid van keuzes die je kunt maken. Een van de voorbeelden die ik geef is het volgende: Ik kan nu naar beneden gaan, het schoolplein oplopen, een steen pakken en die door de ruit van groep 1-2 gooien. Ben ik vrij om dat te doen? Kinderen vinden dat natuurlijk van niet. Toch ben ik vrij, ik zit niet vastgebonden of zo, ik ben vrij om te beslissen die steen te gaan gooien, maar toch doe ik het niet. Waarom niet? Het heeft niets met angst voor de politie te maken, want dat is niet de reden dat ik me ervan weerhoud. Tijdens mijn levenslange socialisatieproces heb ik ook nooit de letterlijke regel nodig gehad: ‘Gij zult geen bakstenen door een raam gooien’. Blijkbaar heb ik zulke letterlijke regels niet nodig om in vrijheid te kunnen leven. De vrijheid waarin ik leef is een gegeven vrijheid, waarin een gedeelte is bepaald en omkaderd, het gedeelte dat door socialisering is bepaald, maar er blijft ook een stuk vrijheid over waarin ik zelf een keuze moet maken. Voor dat stuk is het belangrijk te weten hoe-je-bent. Hoe ik ben is blijft echter een lastige vraag, want hoe zou ik zijn geweest als ik bijvoorbeeld tijdens een oorlog mijn kinderen groot had moeten brengen. Had ik dan wel een ruit in gegooit om bijvoorbeeld eten te kunnen stelen voor mijn hongerende kinderen? Tijdens

het behandelen van de Tweede Wereldoorlog stel ik kinderen dan ook vragen als: Zou jij je kat kunnen opeten, mag je stelen? Kinderen zijn geneigd snel en sociaal wenselijk te antwoorden, maar als ik de context verander en de vragen opnieuw stel: Zou jij je kat kunnen opeten als je hongerlijdt, mag je stelen als je kinderen geen eten hebben, dan ontstaan er interessante gesprekken” (Thomas, Sr).

Uit bovenstaand citaat van Thomas wordt duidelijk dat de tekst over subjectificatie en de vraag naar ‘hoe ik ben’, hem aan het denken heeft gezet en een vraag is waar hij geen eenduidig antwoord op kan geven. Zowel Thomas als Paulien lijken in hun vertalingen van subjectificatie zich meer richten op de vraagstukken achter het concept van subjectificatie. Ze lijken in zekere mate de thematiek en de pedagogische dimensie die in de tekst wordt gepresenteerd te herkennen. Ook andere leerkrachten herkennen aspecten uit de thematiek die met name zichtbaar wordt in de dilemma’s tussen de socialisatie enerzijds en de vrijheid van de leerling anderzijds. Vrijheid kent met name ook grenzen en de vraag daarbij is welke grenzen dit zijn en wie deze grenzen zou moeten bepalen.

“Je probeert wel om de kinderen zo vrij mogelijk te laten, maar deze vrijheid is ook beperkt” (Gaby, Sr).

“De kinderen krijgen vrijheid om te handelen binnen de kaders, wordt het misbruikt, dan word je vrijheid ingeperkt. Er wordt over gesproken, niet belerend, geluisterd, gewezen op verantwoordelijkheid. Daarna krijgt (de volgende dag) het kind een nieuwe kans, er wordt wel nog even besproken, binnen welk kader, het kind wordt geprezen en beloond met een compliment. Ik probeer zo veel mogelijk uit te gaan van het positieve. Negatief gedrag wordt zo neutraal mogelijk benaderd. Om het slechte gedrag geen kracht te geven” (Odette, Sr).

Zo geven Odette en Gaby aan dat de vrijheid ook zeker is beperkt, waarbij ze met name lijken te verwijzen naar de vrijheid die de leerling heeft in de klas of in de school. In het citaat van Odette lijkt naar voren te komen dat de vrijheid vooral gericht is op positief gedrag. Wanneer er over vrijheid wordt gesproken, gaat het bij meerdere leerkrachten ook om de grenzen van deze vrijheid en de vraag wie deze grenzen bepaalt. Hun eigen normen en waarden kader lijken hierin een belangrijke rol te spelen. Iets wat eerder zichtbaar werd in de eerste fase van de empirische studie. Wanneer Karin gevraagd wordt in hoeverre subjectificatie kansrijk is voor haar visie op onderwijs, antwoordt ze:

“In mijn visie op onderwijs wil ik kinderen normen, waarden en tradities meegeven. Ik vind het verschil tussen persoonsvorming en persoonlijkheidsvorming heel lastig. Zoals ik in het interview ook al meldde, vind ik dat belangrijk, maar ik wil dat niet opleggen. Het zijn waarden en normen die ik gewend ben. Waarvan ik verwacht dat die voor meer mensen gelden. Als ik dan subjectificatie goed begrijp gaat het om wat we met onze identiteit doen. In hoeverre heb ik daar als leerkracht invloed op?” (Karin, Sr).

Bovenstaand citaat van Karin laat wederom zien dat het concept subjectificatie voor haar ingewikkeld is om te begrijpen en dat er sprake lijkt te zijn van een zekere spanning tussen enerzijds de socialisatie van specifieke normen, waarden en tradities en anderzijds de vrijheid van het individu. Waarbij Karin aangeeft dat het voor haar niet duidelijk is op welke manier ze ruimte kan maken in haar onderwijs om aandacht te besteden aan de vrijheid van het individu en wat dit betekent voor haar rol als leerkracht.

5.2.2 Subjectificatie en de rol van de leerkracht

In de focusgroep is, met behulp van enkele voorbeelden, die onder andere afkomstig waren uit hun eigen schriftelijke reacties, met de leerkrachten gesproken over de dilemma's rond de spanning tussen het domein van de socialisatie en de subjectificatie en de rol van de leerkracht. Door middel van verschillende stellingen zijn de leerkrachten met elkaar in gesprek gegaan om zo het concept van subjectificatie nog verder te verhelderen en de leerkrachten hierop te laten reflecteren.

Hoewel in de opzet van de focusgroep veel ruimte was om de thematiek in de breedste zin van het woord te bespreken, viel het op dat de leerkrachten voornamelijk de nadruk legden op hun eigen (voorbeeld)rol en de wijze waarop hun eigen normen en waarden bepalend zijn voor de begrenzing van de individuele vrijheid van de leerlingen. De voorbeelden van de leerkrachten spelen voornamelijk op hele praktische situaties die ze zijn tegengekomen in de klas waarbij vooral het gedrag van de leerling centraal staat. Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderstaand fragment tijdens de focusgroep.

Karin: *"Het blijft altijd een dilemma*

I: *Het blijft altijd een dilemma?*

Karin: *Ja, nou ja wij...nou ikzelf heb dan het voorbeeld van eh als een kind iets geknipt heeft, en er blijven restjes op tafel liggen. Dan wordt het zo op de grond geveegd.*

I: *Ja*

Karin: *Ja van tafel wordt geveegd en ja dan heb ik zoiets van...*

Eva: *Dat doe je niet*

Karin: *Ja! Maar wat...ja je kunt het natuurlijk ook op de grond vegen en dan oprapen. Maar toen hadden wij [verwijzend naar het gesprek in duo's] het erover: ga je er een vraaggesprek van maken of geef je jouw mening: dat doe je niet dat hoort in de prullenbak. [...] Dus ik heb gezocht naar iets wat ik dan echt zie en wat voor mij dan een dilemma is. Want ik merk gewoon heel erg dat ik toch mijn waarden en normen zo belangrijk vind. Ik wil ze wel die ruimte geven maar ik vind het ook heel lastig om het anders dan aan te pakken. Het blijft gewoon een dilemma"* (Fragment, Fg2).

Wanneer het gesprek over dit voorbeeld in de groep verder gaat, maakt Walter nadrukkelijk duidelijk dat hij dit voorbeeld niet als een dilemma beschouwt, aangezien het opruimen een van zijn belangrijkste regels is in de klas, waar leerlingen geen vrijheid in hebben. Later zegt hij:

Walter: "Ik ben het er niet zo heel erg mee eens [...] [E]igen inbreng om een keuze om snippers weg te gooien, van tafel te schuiven... Nee dat zijn echt dingen die ik heel hard aanpak" (Fragment, Fg2).

Hoewel Walter aangeeft dat dit voor hem geen dilemma is, geven andere leerkrachten aan het dilemma enigszins te herkennen. En ze hiermee worstelen met hun eigen rol en regels. Een soortgelijk voorbeeld wordt later in het gesprek ingebracht door Gaby, waarop een uitvoerig gesprek ontstaat tussen de leerkrachten.

Gaby: "Ja wij hebben de afspraak dat er geen mobiele telefoons in de laatjes van de kinderen zitten. Als ze het lokaal in komen dan worden ze bij mij in het laatje gelegd en anders blijven ze buiten het lokaal. Maar toch proberen kinderen eh hun telefoon in hun laatje te krijgen, omdat ze er waarde aan hechten en het graag bij zichzelf houden. Toch vind ik dat geen goed idee. Omdat het afleidt. Je hoort het buzzen en dan willen kinderen kijken. Eh en dan is het wel een pittige discussie, die ik gelukkig altijd win [lachend]. Maar dat vind ik soms weleens moeilijk. En dan gaat het eigenlijk over eh regels die zijn opgesteld door ons, we hebben ook de afspraak dat je gezond trakteert. Tenzij je iets zelf gemaakt hebt. Je mag bijvoorbeeld geen roze koeken uit de supermarkt halen maar je mag wel zelf cup cakes bakken. En elke vrijdag is het weer een spannend moment wat de traktatie is, want ik krijg steeds weer om me oren dat die regel er is. Omdat de kinderen vinden dat ze best wel dertig keer per jaar op een vrijdag snoep mogen krijgen. Dus toen laatst was er een leerling die kwam met een eigen gemaakte traktatie: apenkoppensnoepjes, bananenschuimpjes, twee dropjes als lijf [er wordt gelachen door andere respondenten] en pootjes. En hij zegt: ik heb dit zelf gemaakt dus ik mag het uitdelen. En ja dat, dat vind ik lastige momenten. Om daar dan goed richting aan te geven, je aan de afspraak die er gemaakt is te houden als leerkracht en eh en het mee naar huis te geven.

Sophie: Maar bespreek jij ook met die kinderen waarom die regels er zijn?

Gaby: Ja. En die regels zijn met name opgesteld door de ouders. Vanuit de ouderraad is gekomen dat dit wenselijk is en dat er ook vastgehouden moet worden aan die regel. En dan krijg je discussies elke vrijdag weer als er zo'n soort traktatie komt. Ja jullie [leerkrachten] trakteren toch ook slagroomtaart als er iemand jarig is in de teamruimte? Waarom mogen wij dat niet? En daar heb ik het daar moeilijk mee. Dat vind ik lastige momenten en dan is het omdat je iets wilt vieren. Je hebt een feestelijk moment en dan krijg je altijd een debat van mag het... waarom mag het niet getrakteerd worden.

Karin: Maar het komt eigenlijk omdat je met de kinderen meevoelt?

Gaby: Ja, beide. Het heeft voor mij echt twee kanten. Ik denk aan de ene kant ben ik het met ouders en het team eens dat we gezond gedrag moeten stimuleren. Dus ik vind niet dat zo'n... want die apenkoppen, dat was onwijs leuk. Dat zijn dan vijf snoepjes. En tot hoever gaat het dan? Worden het dan zakjes snoep of weet je dat is lastig voor mij. Dat vond ik wel mooi dat Willemijn dat zei. Die zei van: waarom heb je nog niet in het team erover gehad? Dat jij dan geen slagroomtaart meer gaat trakteren maar dat je dan op worteltjes en tomaatjes gaat trakteren. Dus dat vond ik op zich een hele interessante. Die

neem ik even mee naar huis.

Paulien: Ja, want is het dan niet zo dat wat jij je leerlingen oplegt....

Eva: Dat moet je ook voor jezelf kiezen

Walter: Dat moet je niet voor jezelf doen! Wat een onzin! Ik leg ook echt die leerlingen uit, leerlingen mogen dit niet, de leerkrachten...Ja jongens helaas ga het lekker doen, ga vier jaar voor leerkracht studeren die hebben nou eenmaal een aantal privileges. Met een aantal dingen ook niet want daar ben je een voorbeeldfunctie in. Maar er zijn wel een aantal dingen en daar hebben kinderen en ouders niks over te zeggen.

Willemijn: Stel nou dat je in je gezin zoiets wilt invoeren. Dat jij zegt nou we eten gezond en we doen gezond. En wij mogen wel slagroomtaart eten, papa en mama maar jij niet?

Walter: Maar dat vind ik heel wat anders. Dat bepaal je binnen je gezin.

Willemijn: Nou ik vind dat niet zo anders hoor. Ik zie dat... Je bent volwassene en je gaat je dus als volwassene andere privileges opleggen terwijl je je kind iets wilt leren. Dan denk ik...

Eva: Maar het gaat om welke privileges. Ik vind met gezonde voeding dan moet je echt een voorbeeld stellen. Dat is een gezondheidsregel. Er wordt een regel opgelegd, geef dan ook het goeie voorbeeld. Dat is dan natuurlijk iets anders dan dat jij iets meer vrijheden hebt dan, nou ik noem maar wat later naar bed.

Willemijn: Ja dat speelde ook door mijn hoofd. Dat is ook een interessante.

Eva: Dus dat is dan weer iets anders. Of eh nee ik heb het laatste woord want ik heb meer overzicht.

Walter: Ik denk dat we kinderen op die manier betuttelen met regeltjes. [...] In principe ga je gelijkwaardig met elkaar om maar er zijn gewoon een aantal dingen die zijn anders. Ik ga niet fietsend een schoolplein over. Dat snap ik. Maar dan stel je duidelijke regels” (Fragment Fg2).

In het gesprek wordt door Gaby een situatie ingebracht waar zij als leerkracht tegenaan loopt. Er gelden regels op school dat leerlingen gezond moeten trakteren, maar geldt dit ook voor de leerkrachten? Verschillende leerkrachten reageren op het voorbeeld door verhelderingsvragen te stellen om het dilemma van Gaby scherp te krijgen. Ook lijkt het dilemma herkend te worden waarbij er wordt gewezen op de voorbeeldfunctie van de leerkracht. Alleen Walter laat blijken dat hij dit niet als dilemma ervaart en dat hij fundamenteel van opvatting verschilt met de andere leerkrachten. Voor hem is het geen dilemma of de leerkracht zich aan dezelfde regels van gezonde voeding dient te houden. De leerkracht heeft als volwassene andere privileges dan de leerlingen, waardoor het voorbeeld dat door Gaby werd ingebracht voor Walter niet als dilemma wordt ervaren. Ook in het vervolg van dit gesprek blijft dit verschil duidelijk op de voorgrond en blijft het gesprek zich concentreren op de vraag of de leerkracht in alle opzichten een voorbeeldfunctie heeft, of dat er een verschil is tussen leerkracht en leerling. Aan het gesprek en de verschillende opvattingen over dit dilemma werd nog meerdere malen gerefereerd, tijdens de volgende focusgroep en in de afsluitende één-op-één interviews. Het voorbeeld van Gaby laat haar dilemma zien met de voorbeeldfunctie en de regels die

er gelden op haar school. Hierbij lijkt ze zich af te vragen in hoeverre een leerkracht 'vrij' is om afwijkend gedrag te vertonen of een eigen mening te geven. Het dilemma lijkt zich vooral af te spelen rondom de vraag of je je als leerkracht ook naar het socialisatiekader moet gedragen. Daarbij is het de vraag tot hoever deze voorbeeldfunctie gaat en in hoeverre zij zelf als leerkrachten 'vrij' zijn om hun eigen mening te geven of afwijkend gedrag te vertonen? Daarbij wordt ook duidelijk hoe de persoon van de leerkracht en de eigen opvattingen een belangrijke rol spelen in de wijze waarop de leerkrachten omgaan met deze dilemma's. Dat dit ook erg persoonsafhankelijk is, beseffen de leerkrachten zelf ook en meerdere leerkrachten geven aan dit als een dilemma te ervaren. Hoe om te gaan met je eigen mening en opvattingen in de keuzes die je maakt? Hoe moeten ze zich verhouden tot andere leerkrachten die hier andere keuzes in maken? Meerdere leerkrachten benadrukken dus het belang van de voorbeeldfunctie van de leerkracht en geven daarbij tevens aan dat ze het belangrijk vinden dat verschillende leerkrachten ook verschillende voorbeeldfuncties kunnen hebben en dat dit een verrijking kan zijn voor de leerling.

"Ja wij hadden het er in het begin over dat, dat zei jij ook [Walter], het is goed dat kinderen elk jaar een andere leerkracht hebben. Want ze pikken van de ene leerkracht op dat je je jas moet oppakken en van de andere leerkracht om dat je stil...ze pakken altijd iets, ze pakken op wat zij belangrijk vinden. En ze zien voorbeeldgedrag van verschillende leerkrachten en hetgeen wat zij belangrijk vinden dat pakken ze op. Dat was bij het eerste dingetje al dat dat heel belangrijk is" (Karin, Fg2).

Willemijn vraagt zich daarbij in het afsluitende interview eveneens af hoe je dit als school en met de leerkrachten binnen een team kan afstemmen.

"[Het is] zo belangrijk dat je in je handelen en in je menszijn laat zien dat je een voorbeeldrol bent voor kinderen. Om daar iets neer te zetten waar ze van af kunnen kijken. Ja ik denk dat essentieel is in het onderwijs. Alleen is dan de vraag natuurlijk: hoe krijg je dat op een lijn met z'n allen? [...] Je moet geen robot worden die het allemaal hetzelfde doet. Maar dat is wel het spanningsveld wat er zit. Als ik dan even kijk naar mijn eigen school en zo'n team met leerkrachten. Hoe krijg je dan op pedagogisch gebied een beetje een lijn in dat mensen dezelfde sfeer uitstralen?" (Willemijn, I2).

Zoals in bovenstaande fragmenten duidelijk is te lezen, roept de thematiek rond socialisatie en subjectificatie veel reacties op bij de leerkrachten. Of de voorbeelden zoals de leerkrachten deze naar voren brengen ook daadwerkelijk voorbeelden zijn die betrekking hebben op het domein van de subjectificatie, is echter de vraag. Opvallend is dat veel van de leerkrachten vooral inzoomen op hun eigen rol als leerkracht en met name op de voorbeeldfunctie die zij hebben. Hierbij lijkt deze voorbeeldfunctie met name een socialiserende invulling te krijgen doordat deze voorbeeldfunctie zich richt op het naleven van de regels, zoals gezonde voeding of een opgeruimd klaslokaal. Ook hebben

de voorbeelden die genoemd worden vooral betrekking op situaties in de klas die veelal gaan over het gedrag van leerlingen. Socialisatie lijkt hiermee voor de leerkrachten geen probleem, maar wel een belangrijk onderdeel van hun onderwijspraktijk. Desondanks wordt uit de ervaringen en dilemma's van de leerkrachten een bepaald spanningsveld zichtbaar waartoe ze zich proberen te verhouden. Dit thema lijkt iets te raken aan de thematiek rond vrijheid, authenticiteit en verantwoordelijkheid. Zoals Willemijn in het laatste fragment noemt dat je als leerkracht geen 'robot' moet worden die hetzelfde doet.

Om nog meer van de thematiek van het domein van de subjectificatie met de leerkrachten te bespreken en ze hierop te laten evalueren, is in het laatste gedeelte van de focusgroep specifiek ingegaan op twee aspecten die kenmerkend zijn, maar wellicht ook tastbaarder zijn voor leerkrachten. Beide aspecten waren ook onderdeel van de presentatie aan het begin van de focusgroep. Allereerst is ingegaan op de vraag naar de wenselijkheid. Heeft subjectificatie ook een relationele dimensie, waarbij de leerling, als subject, zich moet verhouden tot de vraag of datgene wat hij wenst ook wenselijk is voor de ander? Deze vraag maakte ook onderdeel uit van de tekst en de presentatie voor de leerkrachten. Het andere aspect dat naar voren werd gebracht is de idee van het belang van weerstand. Dat hetgeen wat de leerling wenst niet altijd wenselijk is voor de ander en dat de leerling hier dus weerstand in ervaart. Hieronder een fragment van het gesprek dat de leerkrachten hierover voerden:

Paulien: *"Nou als je de vraag bij jezelf stelt: is dat wat ik wens ook wenselijk voor de ander? [...] Ja dat je die vraag ook af en toe ook aan jezelf moet stellen. Met de regels die jij in de klas bepaalt en dat je naar de individuen in je klas kijkt maar ook naar de groep. Is het wel echt zo dat alle kinderen dit prettig vinden of niet?"*

[...]

Eva: *Wat misschien nu niet wenselijk is kan op langere termijn wel wenselijk zijn. Van ik vind het nu helemaal niet leuk om me tanden te poetsen. Maar het is wel belangrijk voor de langere termijn dat je dat doet.*

Paulien: *Ja en dan kom je ook bij over consequenties, dat stond hier ook ergens. Dat ze tegen de beperkingen aanlopen en dat er dan weerstand door de wereld getoond kan worden.*

I: *En wat vind je daarvan? Van dat idee dat er weerstand door de wereld getoond kan worden.*

Paulien: *Ik denk dat het heel belangrijk is dat kinderen dat leren ervaren. Omdat het iets is wat constant aan de orde is... In elke, in elke maatschappij, in elke cultuur. [...] Er zijn altijd verschillende groepen, er zijn altijd dingen die niet worden geaccepteerd, wel worden geaccepteerd, niet worden gewaardeerd, wel worden gewaardeerd en dus zal je altijd te maken hebben met weerstand in je leven. En als kinderen weinig weerstand ervaren, of weinig consequenties ervaren van bepaalde gedragingen of uitingen, dat het dan heel moeilijk voor ze is om daarmee om te gaan.*

Eva: *Ze moeten leren van de teleurstellingen die ze in hun leven tegenkomen. Daar leren*

ze van. Maar ze moeten ook de vrijheid hebben en de ruimte om risico te durven nemen. En om op hun snuit te gaan.

Paulien: *Ja maar ja. Ik denk ook dat je, dat je ze juist door teleurstelling te laten ervaren op kleinere gebieden, dat je ze daarmee juist leert om risico's aan te gaan. Want dan weet je van er kan teleurstelling komen maar ik weet hoe ik daarmee om kan gaan. Want dat is me vaker overkomen en ik weet dat, als ik bepaalde dingen doe dan voel ik me beter erna of he ik weet het op te lossen.*

[...]

Sophie: *Ja ik zit erover na te denken ja. Want soms is het best wel lastig om kinderen teleurstellingen te laten ervaren. Ik heb bijvoorbeeld nu een klas met kinderen die allemaal hoogopgeleid en heel veel bagage van thuis meekomen en die over het algemeen, en dat is ook wel heel zwart wit gesteld, maar ik heb best wel een deel van mijn groep die niet tegen een teleurstelling aanloopt om het zomaar eens te zeggen” (Fragment, Fg2).*

Uit bovenstaand fragment lijkt naar voren te komen dat de leerkrachten de link leggen tussen de vraag naar de wenselijkheid en de ervaring van weerstand. Paulien koppelt in eerste instantie de vraag van de wenselijkheid aan haar zelf en aan de regels die ze heeft in de klas en vraagt zich af of deze dan voor iedereen prettig zijn. Hier lijkt ze wenselijk vooral gelijk te stellen aan prettig voor iedereen. Het lijkt alsof de leerkrachten nog vooral zoekend zijn voor wie de vraag van de wenselijkheid eigenlijk geldt. Vervolgens koppelt Eva de vraag van de wenselijkheid aan de langere termijn het in een breder perspectief en komen ze uit bij het thema van weerstand. Eva geeft daarbij aan dat ze vindt dat leerlingen ook de vrijheid moeten hebben om risico's te nemen en vervolgens te falen. Hierbij raakt ze de kern van het thema van weerstand. Uit de opmerking van Sophie komt naar voren dat ze een grote verantwoordelijkheid bij zichzelf als leerkracht legt wanneer het gaat om het ervaren van weerstand van leerlingen.

De aspecten van de vraag van de wenselijkheid en de ervaring van weerstand lijken het gesprek tussen de leerkrachten een andere wending te geven. De voorbeelden die ze noemen spelen zich niet meer louter af op het niveau van het klaslokaal, maar ze lijken de pedagogische opdracht in een groter perspectief te zien.

5.2.3 Subjectificatie een ingewikkeld concept

Desondanks blijkt subjectificatie voor de leerkrachten een ingewikkeld concept wat de meeste leerkrachten niet direct begrijpen maar ook niet onthouden. Zo wordt door leerkrachten opgemerkt tijdens de derde focusgroep.

Thomas: *“Dat vond ik een hele moeilijke tekst. [Anderen reageren bevestigend]*

[...]

I: *Wat maakte het lastiger?*

Willemijn: *Kauwen op die tekst.*

Thomas: *Nou hoe je bent. Al die term. Hoe je bent. Dat vond ik al heel lastig om...dat had*

ik ook in het stuk geschreven, ik vond het jammer dat ik er niet bij kon zijn. Daar moet je echt goed over nadenken.

[...]

Karin: Het begrip subjectificatie is al een lastig begrip.

Willemijn: Ja ook al.

Thomas: Ik heb het gelezen maar ga het eens aan iemand uitleggen dan...

Eva: Ik zet net te bedenken wat was ook al weer de definitie. Ik kan dat niet...

Karin: Nee want dat was anders dan...objectificatie? Het is niet makkelijk te vatten. Dat blijft het" (Fragment, Fg3).

Ook in de afsluitende interviews wordt met de leerkrachten stilgestaan bij het concept en de wijze waarop het concept voor de leerkracht van betekenis zou kunnen zijn. Hier komt wederom naar voren dat de leerkrachten het als een ingewikkeld concept beschouwen. Meerdere leerkrachten kunnen zich niet meer herinneren wat het concept precies was of waar het over ging. Zo zegt Eva:

I: "En als we kijken naar...In de bijeenkomst hebben we verschillende teksten behandeld...

Eva: Ja één tekst vond ik heel moeilijk. Die tekst begrijp ik nog steeds niet. Iets met subjectifi...subjectific...nou.

I: Subjectificatie?

Eva: Ja subjectificatie

I: Wat vond je er lastig aan?

Eva: Nou ik kan het nog steeds niet goed uitleggen wat het is. [...]

I: Oké en je zou nu ook niet zo kunnen zeggen in welke richting die tekst ging? Of waar het in grote lijnen over ging?

Eva: Nee sorry" (Eva, I2).

Ook Karin geeft een soortgelijke reactie in het afsluitende één-op-één interview, waarin ze aangeeft dat het concept niet blijft hangen.

I: "En de eerste van Gert Biesta over subjectificatie?

Karin: Het blijft voor mij een lastig begrip.

I: Kan je er nog iets van terughalen. Heeft het iets getriggerd? Of helemaal niet...

Karin: Nou op dat moment als ik het lees wel. Maar ik vind het dan zo ingewikkeld dat het dan toch heel snel naar de achtergrond gaat. [...] Ik wist dat jij kwam dus ik denk ik moet me even gaan voorbereiden. Maar het blijft niet hangen. Het heeft geen kapstok" (Karin, I2).

Eva en Karin gaven in het één-op-één interview aan dat ze niet meer weten waar het concept precies mee te maken had en ook de thematiek is hen niet bijgebleven. Dit was overigens niet bij alle leerkrachten het geval en zo zijn er ook leerkrachten die wel bepaalde thematieken hebben opgepakt. Zo blijkt uit het interview met Sophie dat

vooral de vraag over 'hoe je bent' haar aan het denken heeft gezet.

Sophie: *"Ja die eerste tekst van Biesta dat was wel een lastige...droge kost. Maar wat me daar....*

I: *Heb je daar nog iets van meegenomen?*

Sophie: *Nou dat het ging over wie ben ik en hoe ben ik? Dat is me wel echt bij gebleven daaruit ja. Dat vond ik wel...nou ja een eye opener...ik heb er wel langer over nagedacht"* (Sophie, I2).

Ook Thomas staat in het afsluitende interview stil bij de vraag over 'hoe je bent'.

I: *"Kan je over de eerste tekst nog iets herinneren?*

Thomas: *Ja dat ging over... eh...wie je bent en hoe je bent. En dat was, ik moet even denken, je persoonlijkheidsontwikkeling en hoe je bent. Die ben ik even kwijt eh...*

I: *Dat ging over subjectificatie.*

Thomas: *Subjectificatie. Ja!*

I: *Wat zegt dat onderscheid jou? Heeft dat jou aan het denken gezet of is dat blijven hangen?*

Thomas: *Mmm...nou...net zoals ik zei, ik vond het ontzettend lastig. Want wie je bent... dat gaat echt over jezelf. Maar hoe je bent is hoe jij staat in de samenleving. Dus...als je alleen maar nadenkt over wie je bent en alleen maar daarmee bezig bent, dan vergeet je soms jouw positie in het geheel. En dat kan je niet los van elkaar zien"* (Thomas, I2).

Uit bovenstaand fragment uit het één-op-één interview met Thomas lijkt naar voren te komen dat hij het begrip 'subjectificatie' niet zozeer heeft onthouden, maar dat iets van de achterliggende thematiek hem wel is bijgebleven en hem verder aan het denken heeft gezet. Zowel Sophie als Thomas verwijzen naar het onderscheid tussen 'wie je bent' en 'hoe je bent', waarbij Sophie aangeeft het als eyeopener te hebben ervaren.

Hoewel veel leerkrachten moeilijk overweg lijken te kunnen met het concept subjectificatie, komt in hun ervaringen en dilemma's wel impliciet thematiek naar voren die raakt aan het domein van de subjectificatie. Dit wordt met name zichtbaar wanneer de grenzen van het domein van de socialisatie, een domein waar de leerkrachten overigens goed in thuis lijken te zijn, zich aandienen. In de grenzen van de socialisatie komen leerkrachten met vragen over de vrijheid en verantwoordelijkheid van de leerling. Om de thematiek binnen het domein van de subjectificatie verder met leerkrachten te bespreken, lijkt hierbij de vraag naar de wenselijkheid en het aspect van weerstand behulpzaam.

5.3 Leerkrachten over agonisme

In de eerste fase van het onderzoeksproject hebben we gezien dat veel leerkrachten, wanneer ze spreken over democratisch burgerschap, wijzen op de manieren waarop

ze tot besluitvorming komen. In deze tweede fase hebben ze een tekst gelezen die ingaat op het gedachtegoed van Chantal Mouffe en die stilstaat bij de thematiek rond democratie, diversiteit en conflict. In deze tekst wordt ingegaan op de politieke dimensie van het onderwijs en staat het begrip democratie centraal. Aan de hand van het werk van Mouffe wordt gepleit dat democratie meer is dan alleen maar een manier van besluitvorming, maar dat het een manier is waarop in de samenleving wordt omgegaan met verschillen. Vervolgens wordt uitgelegd welke bezwaren Mouffe opwerpt tegen de idee van een ‘rationele consensus’ en wordt het onderscheid tussen antagonisme en agonisme verduidelijkt. Vervolgens wordt de democratische opdracht van het onderwijs en het mogelijke belang van een agonistische benadering voor democratisch burgerschapsonderwijs verder onderzocht.

Tijdens de derde focusgroep is met de leerkrachten gesproken over de betekenis en de potentie van deze agonistische benadering voor burgerschapsonderwijs. Door middel van verschillende werkvormen hebben leerkrachten in tweetallen en plenair zich gebogen over het concept en de thematiek van agonisme. In paragraaf 5.3.1 wordt ingegaan op de reacties van de leerkrachten op de tekst en op het concept, waarna in paragraaf 5.3.2 verder wordt stilgestaan bij de (on)mogelijkheden die leerkrachten zien voor de agonistische benadering. Tenslotte wordt in paragraaf 5.3.3 de verbinding gelegd met de politieke dimensie, met name met het begrip democratie.

5.3.1 Kennismaken met de concepten antagonisme en agonisme

In tegenstelling tot de eerste gepresenteerde tekst over subjectificatie, geven meerdere leerkrachten aan het begin van de derde focusgroep aan dat ze de tekst over de agonistische benadering erg prettig en leesbaar vonden. De leerkrachten kwamen vol enthousiasme de ruimte binnen waar de focusgroep plaatsvond. Ook in hun opmerkingen maakten ze dit direct duidelijk.

“En vooral deze tekst vond ik gewoon heerlijk om te lezen. Dat ik dacht van: he ja daar gaat het over! Over verschillen maar ook dat je moet praten over de conflicten, tegenstrijdige belangen” (Eva, Fg3).

Walter: *“Wel grappig wij [verwijzend naar Willemijn] dachten allebei tegelijk. Of allebei vrijwel hetzelfde. Ja toen we het lazen was het wel nieuw in de zin van: zo hebben we er niet over nagedacht. Maar het was wel allemaal een open deur van zo zou het moeten zijn. [...] En toen kwamen wij op de volgende vraag: Grens agonisme en antagonisme is lastig want waar ligt deze grens? En toen keken we bijvoorbeeld naar de huidige politiek en de manier van debatteren. Is dat wel een nette manier, ik vond van wel. Want na afloop schudden ze elkaar de hand en zeggen ze van dit was onze mening bij wijze van spreken. [...] Aan de andere kant zei jij [Willemijn] van: ze geven eigenlijk niet echt duidelijk aan we gaan op zoek naar elkaars overeenkomsten. Zeg ik het zo goed?*

Willemijn: *Nee de een wil de ander echt overtuigen om zelf de grootste te zijn. Dus het*

machtsspel is daar de belangrijkste drijfveer. Het gaat niet om iets samen te doen. [...]
Walter: *Ik vind het dan weer wel redelijk agonistisch. Terwijl jij dat niet vindt. Leuk is dat. Dus die grens die is heel lastig.*
[...]
Willemijn: *Ik voel me er wel bij thuis. Maar dan wel bij dat agonisme” (Fragment, Fg3).*

Walter geeft in het laatste fragment aan dat hij met Willemijn besprak dat het concept enerzijds nieuw was, maar dat er ook wel een bepaalde mate van herkenning was in de thematiek. Ook andere leerkrachten gaven aan de tekst prettig te vinden en zich te kunnen vinden in de thematiek. Daarbij is in bovenstaand fragment te zien dat zowel Walter als Willemijn ook de concepten letterlijk benoemen in hun duiding van, in dit geval, de politieke situatie in Nederland. Willemijn zegt daarbij dat ze zich ‘er wel bij thuis voelt’. In onderstaande reactie van Willemijn tijdens de focusgroep geeft ze aan de thematiek die in de tekst centraal staat, te herkennen in de maatschappij. Daarbij geeft ze aan dat daarover in de huidige maatschappij juist tegenovergesteld wordt gedacht en er weinig ruimte is voor verschillen. Het is volgens Willemijn dan ook lastig voor het onderwijs om hier een ander geluid te laten horen.

Willemijn: *“Dat [de tekst over agonisme] vind ik wel een grappige tekst. Dat ik denk van ja. Dit is wel iets wat ik mee wil nemen naar dat leerteam waar wij met ouders bezig zijn. [...] Ik denk ook wel dat dat in de maatschappij aan de orde is en dat is denk ik wel heel moeilijk in het onderwijs. Je wilt inderdaad de kinderen ruimte geven, die vaardigheden meegeven die dialoog opgang brengen en het accepteren van elkaar. Maar de maatschappij straalt dat niet uit daar krijgen de kinderen niet dat soort berichten mee of van ouders. En ik denk dat dat wel een flink gevecht gaat worden.*

I: *hoe bedoel je dat?*

Willemijn: *Ja, in de media of in kranten worden toch bepaalde beelden neergezet dat daar geen ruimte voor is. Voor discussie en dialoog. Weet je het is meer elkaar coute-que-coute willen overtuigen van dit is de beste. En die ruimte die openheid van: ik hoor jouw verhaal en oké dan verschillen we van mening. Ik denk dat dat nog niet zo makkelijk is dat zit nog helemaal niet in de maatschappij. Dat zie ik echt niet terug en met kinderen, wil je dat dan aanleren, oefenen, dan denk ik nou dat is moeilijk, want ze krijgen een ander beeld” (Fragment, Fg3).*

Uit de reactie van Willemijn komt naar voren dat ze het idee heeft dat de maatschappij veel meer gericht is op het overkomen van verschillen dan deze te waarderen en te stimuleren. Ze geeft hierbij ook aan dat ouders hier een rol in spelen en dat een benadering die meer gericht is op verschillen en conflict een uitdaging kan zijn. Hoe de leerkrachten verder het concept vertalen en welke mogelijkheden ze zien voor de onderwijspraktijk, wordt in de volgende paragraaf verder uitgewerkt.

5.3.2 Agonisme: discussiëren en het oplossen van conflicten

Uit de reacties in de focusgroep geven verschillende leerkrachten aan op welke wijze ze zich verhouden tot het concept agonisme en de achterliggende ideeën bij dit concept. Hierbij valt het op dat de leerkrachten dit met name vertalen naar hele praktische situaties in de klas waarbij sprake is van discussies of conflicten. In het onderstaande fragment van Thomas, wordt door hem in eerste instantie de relatie gelegd tussen de tekst en zijn ideeën omtrent discussiëren. Hierbij geeft Thomas aan dat zijn opvatting met betrekking tot discussiëren is veranderd door de tijd en dat hij niet altijd uit is op zijn gelijk maar dat juist tegengestelde ideeën waardevol kunnen zijn.

“Ik weet dat als mensen vroeger een discussie hadden dan was het: hou op met die discussie. Hou op met die ruzie. Discussie heeft een hele negatieve bijklank gekregen. En ik zei ook vroeger als ik ging discussiëren dan moest ik ook gelijk hebben. Weet je wel? Naarmate ik ouder werd ben ik me gaan realiseren van: nee, een discussie is een uitwisseling van elkaars ideeën en standpunten en uiteindelijk hoeft jij niet mijn standpunt over te nemen. Dat is het mooie ervan. Dus ik vind discussies juist heel interessant en ik probeer dat ook als iets positiefs te zien. Dus dat past ook wel bij die [verwijzend naar de tekst] ideeën. Je denkt wel anders maar dat is oké. En soms kun je ook door dat iemand anders heel tegengesteld denkt, wel respect hebben voor zijn ideeën ook al begrijp je ze misschien niet of sta je er lijnrecht tegenover. [...] Niet dat je bewust opzoek bent naar een compromis. Maar het betekent wel misschien acceptatie dat die ander anders denkt. Dus dat herkende ik eigenlijk wel. Die relatie zag ik. Maar het was wel een open deur. Er stond heel mooi beschreven eigenlijk wat ik heel intuïtief wel herken” (Thomas, Fg3).

Thomas geeft daarbij ook aan dat hij de thematiek zoals deze is beschreven wel intuïtief en persoonlijk herkent. Ook Sophie geeft aan dat discussie en het wisselen van standpunten iets is wat bij haar als persoon past. Ze geeft aan dat het voeren van discussies onderdeel was van haar opvoeding, waarbij niet altijd sprake hoefde te zijn van het bereiken van een compromis.

“Nou ik ben wel ook echt opgevoed met veel discussie aan tafel en dat had ook zeker niet het doel om een compromis te bereiken. En ik merk zelf in mijn relatie met mijn vriendinnen of op mijn werk dat die ervaring het makkelijker maakt om te beslissen dat er niet per se iets uit hoeft te komen. En dat soms andere mensen graag willen dat er wel iets besloten of opgelost wordt. En soms moet dat. Maar soms ook niet” (Sophie, Fg3).

Zoals uit het citaat van Sophie naar voren komt, is een compromis in haar opvatting niet altijd noodzakelijk en dat ze daarin verschilt met die van vriendinnen en collega's. Dat er op verschillende manieren wordt aangekeken tegen discussies en het komen tot een compromis blijkt uit de reactie van Karin die ze geeft naar aanleiding van Sophie.

“Wel grappig dat jij dat zegt. Want ik ben gewoon heel conflict vermijdend en juist wel op zoek naar die consensus en ik merk gewoon dat het haalbaar is. Dus toen ik dit las dacht ik dat is gewoon heel mooi dat het verschil er mag zijn [Sophie lacht]. Maar ik zoek het zelf niet graag op” (Karin, Fg3).

Wat in bovenstaande citaten van Thomas, Sophie, Karin naar voren komt is dat de leerkrachten hun ideeën over discussie, conflicten en het oplossen ervan, in sterke mate koppelen aan hun eigen persoonlijke opvattingen en niet aan datgene wat de leerling of de samenleving volgens hen nodig heeft. Zo wijst Thomas op zijn ervaringen en het belang dat hij persoonlijk hecht aan discussies. Sophie geeft aan dat haar opvoeding bepalend is geweest voor de manier waarop ze discussie waardeert. Karin geeft in bovenstaand citaat aan dat zijzelf als persoon juist wel op zoek is naar de consensus en het liefst de conflicten uit de weg gaat. Ze geeft aan dat ze persoonlijk conflict vermijdend is en dat dit van invloed is op de wijze waarop ze hier ook in de klas mee omgaat. In het gesprek dat volgt gaat Eva hierop verder, waarbij ze zegt dat ze persoonlijk wel een voorstander is van het delen van de verschillende opvattingen van leerlingen maar dat ze als professional sneller opzoek gaat naar de compromissen.

Eva: “Ik zie ook wel dat wij als leerkrachten, willen wij graag de rust in de klas bewaren. Ook een stukje veiligheid willen we creëren voor iedereen. Dus dan probeer je altijd een compromis te zoeken. Als de kinderen het zelf niet kunnen dan proberen we ze er wel een beetje bij te helpen. Maar dat doe je dan als leerkracht maar zelf ben ik daar eigenlijk helemaal niet mee eens want ik vind dat ze best wel een keertje het niet met elkaar eens hoeven te zijn en dat ze echt wel dingen tegen elkaar mogen zeggen die misschien niet zo aardig zijn. En ik heb ook zoiets van juist doordat je weet wat het standpunt is van een ander, leer je een ander beter kennen en ook jezelf beter kennen.

I: Dus daarmee zeg je eigenlijk: persoonlijk zeg maar vind jij dat conflict juist wel waardevol en belangrijk, maar professioneel...

Eva: Voor de kinderen, omdat je graag rust in de klas wilt hebben. Maar we hebben dan tegenwoordig van die kringgesprekken en van mij mag er echt een conflict zijn en ze hoeven dat ook echt niet op te lossen. Eh hoeft van mij niet. Alleen als ik het niet oplos in de kring dan wordt het uitgevochten op het schoolplein. Dus moet ik een soort veiligheid creëren dat er in de kring wel een consensus wordt bereikt.

Willemijn: [...] Compromissen zijn soms nodig voor de veiligheid” (Fragment, Fg3).

Eva wijst erop dat de conflicten, waar zij over spreekt, op het schoolplein kunnen leiden tot gevechten. Daarmee geeft ze aan dat conflicten kunnen leiden tot antagonistische conflicten, zonder dat ze dit begrip ook daadwerkelijk hanteert. Om deze te voorkomen zoekt ze daarom vaker het compromis, terwijl ze persoonlijk juist wel het belang van conflicten inziet. Meerdere leerkrachten stellen dat er soms een verschil kan zitten tussen hun persoonlijke overtuigingen en datgene waar de school voor staat. Zo wijst Walter erop dat je als leerkracht sommige ideeën niet kan uitdragen omdat ze wel

moeten passen bij de visie van je school en dat de schoolvisie hierbij leidend is.

“Het uitdragen van ideeën he. Daar moet je heel erg mee uitkijken. Daar kan ik nu geen voorbeeld van bedenken hoor. Maar dat je bepaalde ideeën van jezelf niet uit kan dragen op een school. Omdat het niet op de visie van je school aansluit” (Walter, Fg3).

Willemijn geeft daarbij aan dat ook de relatie met de ouders hierin een rol speelt en dat de leerkracht op een zekere manier onder een vergrootglas ligt bij ouders.

“Je ligt op school onder een vergrootglas bij ouders. En doe je het goed of beïnvloedt je mijn kinderen niet op een verkeerde manier” (Willemijn, Fg3).

Een soortgelijk thema komt naar voren naar aanleiding van een gesprek tussen Thomas en Sophie waarin ze spreken over de vraag in hoeverre een leerkracht zijn politieke voorkeur mag uitspreken in de klas. Hierover verschillen ze van mening en Thomas geeft aan dat hij dit lastig vindt.

Thomas: *“Wij [Sophie en Thomas] hebben allebei twee tegengestelden met betrekking tot het compromis. We hadden het over de vraag van: mag je als leerkracht je eigen mening verkondigen als het gaat om politieke ideeën? Mag ik zeggen op welke partij ik stem? En ik heb aan de klas gevraagd: Mag ik op de PVV stemmen? Toch als ik dat nu zou vertellen dat ik op de PVV heb gestemd, hebben jullie toch een ander oordeel over eh mij. Toch een soort...Jij heb wel je politieke keuze gezegd [Sophie].*

Eva: *Ik heb hem ook gezegd.*

Thomas: *Ik heb daar ook een discussie over gehad. Ik heb daar toch...Ik heb het niet gedaan dan. Het is toch wel lastig...*

I: *wat maakt het lastig?*

Thomas: *Ik vind dat ik kinderen zelf moet aanzetten tot denken. Zodra ik zeg waarom ik denk...Als ik ga zeggen ik stem daarop, beïnvloed ik misschien kinderen” (Fragment, Fg3).*

Wat opvalt in bovenstaand citaat is de wijze waarop Thomas het begrip ‘compromis’ gebruikt. Het lijkt erop dat dit begrip in deze context door Thomas geheel anders wordt geïnterpreteerd en gebruikt dan dat het vanuit de tekst over agonisme wordt gethematiseerd. Hierop wordt in de conclusie verder ingegaan.

In het gesprek dat volgt wordt de leerkrachten gevraagd in hoeverre ze met een afwijkende mening als leerkracht ook pluraliteit binnen de groep kunnen inbrengen. Sophie en Thomas geven daarbij aan dat ze hiervoor een actieve rol zien weggelegd voor zichzelf als leerkracht, terwijl Karin aangeeft dat ze dit niet graag doet.

Karin: *“Wat jij [wijzend naar Eva] eigenlijk ook zei toen we het er samen over hadden. Dat je sommige dingen gewoon niet als leerkracht kan stellen.*

Walter: Maar het is ook het denken op schoolbeleid. Je kiest voor een bepaalde school.

I: Ik ben dan wel benieuwd. Want je zegt van, bepaalde dingen kun je zelf niet zeggen als leerkracht. Je zou ook kunnen zeggen, doordat je bepaalde dingen wel zegt als leerkracht, breng je ook weer meer pluraliteit in de groep.

Karin: Ja dat zou ik dan niet vanuit mezelf brengen. Dan zou ik het doen omdat het ene kind dit zegt en het andere kind dat. Dan zou ik die voorbeelden nemen en niet mij als...

Sophie: Je hoeft het toch ook niet te zeggen als een soort waarheid die voor iedereen geldt, jouw eigen mening? [...] Nou ik ben echt wel van de knuppel in het hoenderhok, ja. Van nou bijvoorbeeld met vluchtelingen van waar hoe wat zijn alle mogelijkheden en hoe denk je erover en wat zou jij kiezen? En met elkaar daarover in debat. [...] Wat er in het jeugdjournaal voorbijkomt of in nieuwsbegrip-teksten. Ja. En soms kan je dat bijna rechtstreeks koppelen aan iets wat je zelf op klasniveau hebt meegemaakt in een bepaald conflict of bepaalde situatie. En soms ook niet. Iedere klas heeft wel dingen.

I: Dus de knuppel in het hoenderhok. Herkennen mensen dat?

Thomas: Advocaat van de duivel. Juist dingen zeggen die misschien bedoeld zijn om discussie uit te lokken. [Sophie reageert bevestigend].

[...]

I: Hoe is dat voor anderen?

Karin: Ik merk dat er spontaan iets kan gebeuren, maar ik ga niet dit soort dingen met ze doen.

I: Dus dan is het afhankelijk van wat zich aandient in de klas?

Karin: Ja [ook Willemijn reageert bevestigend]. Nou ja en natuurlijk een stukje conflict vermijden. Als ik het niet zelf erin hoeft te gooien dan doe ik dat niet. Als het spontaan gebeurt dan moet je wel" (Fragment, Fg3).

In het bovenstaande fragment wordt zichtbaar dat de wijze waarop de leerkrachten hier wel of geen rol voor zichzelf zien weggelegd, erg afhankelijk is van hun eigen persoon. Zo geeft Karin al eerder aan dat zijzelf erg conflict vermijdend is, ze zal daarom zelf ook geen conflicterende opvatting inbrengen als leerkracht. Thomas en Sophie lijken er minder moeite mee te hebben en hier een actieve rol voor zichzelf in te zien. Het belang van discussie en conflict werd door hen beide ook al eerder benadrukt, waarbij Sophie verwees naar haar opvoeding waarin discussie een belangrijke rol speelde en Thomas verwees in dat kader naar zijn ervaring en het belang dat hij persoonlijk hecht aan discussie. Aan het einde van de focusgroep gaat Thomas hier nog op verder. Hij geeft aan dat hij het onderwijs altijd erg als conflict vermijdend heeft ervaren.

"Ik heb het onderwijs altijd heel erg ervaren als willen zorgen, heel erg naar de compromis, geen conflicten. Dan ben je al gauw lastig. [...] Wanneer twee jongens met elkaar vechten bijvoorbeeld. Ik zie dat niet als iets wat daarna nog eens besproken moet worden. Ik weet ze geven een paar klappen en het is voorbij. Mijn collega was het niet met me eens. Ze zegt ze mogen geen geweld gebruiken. Ik zeg: ja maar dat hebben ze toch net gedaan? Wacht even een half uurtje en het is voorbij. Het was ook voorbij. Ik hecht daar niet

zoveel waarde aan als een collega. [...] Dus nou ik hou van die knuppel in het hoenderhok gooien en juist heel onverwachts dingen doen wat kinderen niet verwachten. Dat maakt me ook heel onvoorspelbaar. Dat is soms ook weleens lastig. Terwijl sommige collega's zijn heel gestructureerd. Het is heel veilig voor zo'n kind die weet waar hij aan toe is alleen zodra er een keer een situatie is waarbij het niet voorspelbaar is dan missen ze de vaardigheden. Ze zijn niet creatief, ze hebben geen oplossend vermogen om daarmee om te gaan. En die kwaliteit heb je ook nodig. Om met onvoorspelbare dingen om te kunnen gaan. [...] wat ik aan wil geven dat de structuur binnen het onderwijs heel erg zo is altijd is conflict vermijdend en heel erg zorgzaam" (Thomas, Fg3).

Thomas geeft aan dat het volgens hem ook nodig is dat leerkrachten kwaliteiten hebben juist om te kunnen gaan met onvoorspelbare situaties en ook 'de knuppel in het hoenderhok' durven gooien. Hij signaleert dat dit vaak afwezig is in het onderwijs en dat het onderwijs vaak conflict vermijdend is. Dat zagen we ook al eerder terug in bijvoorbeeld de opmerkingen van Willemijn en Karin, die aangeven de conflicten soms ook te vermijden of te willen oplossen om zo de rust in de klas te bewaren. Het lijkt daarmee sterk afhankelijk te zijn van de ruimte die de leerkracht wil laten voor conflict en conflicterende opvattingen. Een ander aspect dat naar voren komt uit het citaat van Thomas is dat hij conflict voornamelijk lijkt te vertalen in termen van ruzie tussen leerlingen. Dat kwam ook al uit eerdere opmerkingen van andere leerkrachten naar voren, die conflicten met name lijken te vertalen naar interpersoonlijke conflicten en ruzies tussen leerlingen.

Hoewel de eerste reacties van de leerkrachten op de tekst over agonisme zeer positief waren, lijken de begrippen en het concept agonisme moeilijk te 'landen'. Uit de voorbeelden die de leerkrachten noemen, komt met name voren dat de wijze waarop zij aankijken tegen en omgaan met conflicten of discussies, erg afhankelijk is van de persoon die de leerkracht is. Ze lijken vooral gericht te zijn op datgene wat er in de klas gebeurt en hoe zich dit verhoudt tot het klimaat in de klas. Er wordt minder een koppeling gemaakt tussen de thematiek van het concept en het 'bredere' perspectief van de samenleving of de democratie.

5.3.3 Democratie als afwezige component

Zoals uit bovenstaande fragmenten blijkt, hebben meerdere leerkrachten affiniteit met het concept agonisme en de achterliggende thematiek, maar interpreteren ze dit op verschillende manieren. In de afsluitende één-op-één interviews verwijzen meerdere leerkrachten naar de tekst over het agonisme en benoemen ze dat de tekst en de thematiek aansluiten bij hun eigen ideeën of dat deze tekst ze op positieve wijze aan het denken heeft gezet.

"Daar [verwijzen naar de tekst] stond ook iets over dat conflicten er altijd zullen en mogen zijn of dat het zoeken naar een compromis dat dat prima is maar dat dat nooit het doel op zich mag zijn. Dat vond ik wel mooi" (Sophie, I2).

“Die [verwijzend naar de tekst over agonisme] vond ik heel interessant maar ik ben nu alweer het verschil kwijt. Ik heb de tekst nog in mijn tas zitten ook. Met als doel om hem vandaag te lezen” (Walter, I2).

Hoewel Walter en Sophie beiden aangeven de tekst interessant te vinden, kunnen ze de concepten van agonisme of antagonisme niet meer zelf benoemen. Wel hebben ze aspecten van de thematiek onthouden. Ook in het afsluitende interview met Thomas, verwijst hij naar de tekst en legt hij de relatie met de voorbeeldrol van de leerkracht en dat de leerkracht, in zijn optiek, ook de leerlingen vrijheid dient te geven aan de leerlingen en ruimte moet laten voor het ontstaan van conflicten.

Thomas: “Dus ook als het gaat om aspecten als vrijheid geven, als jij bijvoorbeeld een voorbeeldrol hebt maar je kan zelf kinderen geen vrijheid geven omdat je zo graag controle wilt. Ja als je zelf kinderen geen vrijheid geeft, dan gaan ze ook geen...dan geef jij die grenzen dus al heel duidelijk. Dan zullen ze ook nooit tot leren komen. Dan gaan ze ook nooit over grenzen heen, want dat wordt altijd als vervelend beschouwd. En dan kom ik meteen al bij wat ik heb geleerd bij jou. Dat is dat conflict, conflict wordt als iets heel negatiefs gezien, dat was dat laatste stuk van Chantal...

I: Mouffe.

Thomas: Mouffe! Dat vond ik echt super interessant. Dat is een team dat heel divers is. Die problemen vanuit verschillende kanten bekijkt. En wat jij denkt is niet fout. Ik ben het er wel helemaal niet mee eens. En daar komt weer dat stukje van eh Chantal Mouffe erbij. Nee, wij denken wel tegengesteld, maar uiteindelijk zit daar ergens de beste oplossing. En dat is misschien niet mijn oplossing, maar dat is maar goed ook. Want ik denk weleens een hele goede oplossing te hebben en dat blijkt dan achteraf helemaal niet zo'n goede oplossing. [...] Hier ben ik anders over gaan nadenken [wijzend op conflict].

I: Over conflict?

Thomas: Nou ja over een discussie. Want dat heb ik altijd al gezegd. Een discussie wordt altijd gezien als iets negatiefs. Nee! Van ja we hebben een discussie. Of heb je ruzie? Want een discussie is het uitwisselen van eh...Alleen ik heb...Conflict hoeft niet iets vervelends te zijn alleen als je maar weet hoe je een conflict moet oplossen. Dat is het. Dus ik zie conflict ook als leermomenten. En ik weet al deze dingen die je hier opnoemt, al die dagelijkse dingen, dat is niet te voorspellen. Dat kom je...elke dag kom je weer momenten tegen dat je, ja dat je aan de slag eh...dat je of hiermee te maken krijgt met grenzen, vrijheid of ook binnen je team” (Thomas, I2).

Hoewel de thematiek meerdere leerkrachten blijkt aan te spreken, is het opvallend dat binnen deze tweede fase van het empirische gedeelte van de studie wederom de term democratie nauwelijks wordt gebruikt, terwijl deze in de tekst een prominente rol in nam. Evenals in de eerste fase komt democratie pas aan de orde wanneer de leerkrachten hier actief op worden bevraagd en ook dan geven meerdere leerkrachten aan dat ze deze term lastig kunnen plaatsen binnen hun denken over het onderwijs. Zo wordt bijvoor-

beeld duidelijk in het afsluitende interview met Sophie:

I: “Democratie, kun je daar wat over zeggen?”

Sophie: *Dat vind ik wel een lastige hoor*” (Sophie, I2).

Daarbij wordt democratie door sommige leerkrachten, wanneer ze ernaar gevraagd wordt, vooral verstaan als een vorm van besluitvorming, zoals ook al in de eerste fase van de empirische studie naar voren kwam.

I: *Dan staat er nog één begrip: Democratie.*

Willemijn: [...] *Dat is denk ik ook een heel interessant iets om met je hele team over te hebben. De besluitvorming he, dat daar soorten in zijn*” (Willemijn, I2).

Opvallend is dat democratie of democratisch burgerschap als begrippen nauwelijks door de leerkrachten zelf wordt genoemd. Hierbij vormen vooral Gaby en Thomas een uitzondering. Zij maken wel enkele malen de koppeling met hun onderwijspraktijk en democratisch burgerschap. De overige leerkrachten maken nauwelijks expliciet de koppeling tussen democratie en de thema's in hun onderwijspraktijk over diversiteit, conflict of de conflicterende opvattingen tussen leerlingen. Dit roept de vraag op of er sprake is van een politieke dimensie binnen het denken van de leerkrachten over burgerschapsonderwijs, aangezien de meeste voorbeelden zich richten op specifieke interpersoonlijke gebeurtenissen tussen leerlingen in het klaslokaal.

5.4 Evaluatie door leerkrachten

Naast de evaluatie van de concepten van subjectificatie en agonisme, zoals besproken in de voorgaande paragrafen, is ook de deelname aan het empirische gedeelte van deze studie met de leerkrachten geëvalueerd in het afsluitende één-op-één interview. Dit afsluitende één-op-één interview was immers voor de meeste leerkrachten ook de afronding van hun deelname aan deze studie. In het kader van het illuminatief evaluatieonderzoek is juist de betekenisverlening en de evaluatie van de leerkracht een belangrijk aspect om meer inzicht te krijgen in de betekenis en de potentie van de concepten, maar ook om inzicht te krijgen in de wijze waarop de leerkrachten terugkijken op deelname aan de studie en op de gehanteerde aanpak.

Uit de evaluatie kwam naar voren dat de leerkrachten hun deelname aan de studie als zeer waardevol hebben ervaren; met name de uitwisseling met andere leerkrachten, vonden ze een wezenlijk onderdeel. Dit wordt onder andere duidelijk in onderstaande citaten uit de interviews met Eva en Willemijn.

“Dat ik het heel leuk vond om erover te sparren en erover na te kunnen denken. Zonder echt inhoudelijk heel zwaar en wetenschappelijk, maar gewoon om erover te kunnen praten. Vind ik dat wel erg fijn. [...] Ook met leerkrachten van andere scholen die andere verhalen en ideeën meenemen” (Eva, I2).

“Nou ik vond het uitwisselen waardevol. Dat uitwisselen zou je in je eigen team moeten hebben. Dat soort momenten creëren want dat is best wel heel waardevol” (Willemijn, I2).

Ook Karin geeft aan dat ze de focusgroepen als waardevol heeft ervaren, maar ze voegt er ook aan toe dat het niet direct een effect heeft voor haar onderwijs en dat voor haar de begrippen erg ingewikkeld waren om te begrijpen.

“Dat die bijeenkomsten eigenlijk heel waardevol zijn omdat je dan met elkaar, met mensen uit het onderwijs, over dit soort dingen praat. En dat is eigenlijk al heel erg leuk om dat te gaan doen. Maar dan is het niet direct dat het bij mij ook in het onderwijs een effect heeft. En misschien onbewust wel. Maar daar ben ik me dus niet bewust van. [...] De bijeenkomsten die we gedaan hebben en al die begrippen die voor mij af en toe echt gewoon moeilijk waren. En dat woord wil ik liever niet gebruiken, maar in dit geval was het wel zo. Dat ik denk: ja het is wel heel interessant om eens in de zoveel tijd met elkaar te gaan zitten en daarover te spreken. Dat je je bewuster bent van wat je zegt, wat je doet en waar je mee bezig bent. En ik vond het eigenlijk best wel heel leuk. [...] Ik zou het volgend jaar zo weer doen. Want ik vind het wel heel leuk om met mensen daarover te praten. Of althans soms alleen maar te luisteren. Want sommige mensen hebben dan heel snel dat ze wat zeggen. Dat ik denk: nou ja ik vind het prima om te luisteren. En dat zorgt er bij mij voor dat ik weer denk: oh ja zo kan het ook” (Karin, I2).

Hoewel Karin de begrippen als moeilijk beschouwt geeft ze aan dat ze de focusgroepen als interessant heeft ervaren en dat ze vooral het uitwisselen met anderen en het luisteren naar anderen als waardevol heeft ervaren. Ook Thomas geeft aan dat hij door de gesprekken aan het denken is gezet en dat hij bepaalde veranderingen merkt.

“Ik heb me jarenlang eigenlijk niet echt thuis gevoeld in het onderwijs. Toch door ook met jou en andere collega's te praten, merk ik dat er toch bepaalde veranderingen zijn, die je soms niet ziet. Maar hele positieve veranderingen. Dat de dingen die je wilt veranderen, die gaan uiteindelijk veranderen. [...] Ik heb liever wat jij hebt gedaan dan dat hier een vertegenwoordiger van de nieuwe burgerschapsmethode komt” (Thomas, I2).

Ofschoon de leerkrachten de uitwisseling met de andere leerkrachten als waardevol hebben ervaren, verwijzen sommige leerkrachten ook naar situaties tijdens de focusgroepen waar ze verbaasd waren door de opvattingen van andere leerkrachten. Zo verwijst Walter in het afsluitende interview naar een situatie tijdens de derde focusgroep waar het ging over de voorbeeldfunctie van de leerkracht. In het voorbeeld, dat was ingebracht door Gaby, ging het over de vraag of de leerkrachten, vanuit hun voorbeeldfunctie, ook gezond moesten eten en trakteren in de klas wanneer dit van de leerlingen werd verwacht. In de heftige discussie die hierop volgde zette Walter zich tegen deze gedachte af en stelde hij dat de leerkracht bepaalde privileges heeft.

“[E]ven terug naar die voorbeeldrol als dat mag. Want dat vond ik wel heel apart in eh in een van de bijeenkomsten. Zag je echt dat mensen heel erg zwart wit dachten. En totaal in doorsloegen in voorbeeldrollen. Die vonden dat ze kinderen niet uit konden leggen dat op het moment dat kinderen geen taart meer mogen trakteren, dat je dat als team met elkaar ook niet mag. En toen dacht ik echt van: je slaat totaal de plank mis. Waarom kan je het niet uitleggen aan kinderen dat je bepaalde schoolafspraken hebt ten behoeve van de kinderen. [...] Ja ik ben leerkracht, daar zit een verschil tussen. En dat, als je dat uitlegt, kunnen kinderen dat van jou respecteren. Net zoals ik niet hoeft te verwachten van een kind met ADHD dat het de hele dag op zijn stoeltje netjes naar mij zit te kijken. Dus daar komt ook weer terug dat we allemaal anders zijn. [...] Maar ik merk dat dat me heel erg raakte tijdens die bijeenkomst dat er heel erg zwart wit gekeken wordt” (Walter, I2).

Ook Gaby verwijst in het afsluitende interview naar dit moment en ze vertelt hoe dit moment haar heeft laten beseffen dat andere leerkrachten op een andere manier zouden handelen.

“Tijdens een van die gesprekken hadden we het over eten in de klas. Of ik wel of niet een taartje at. En mijn voorbeeldrol zegt mij: ik ben net als de kinderen, dus ik geef het goede voorbeeld. Gezond gedrag dus ik heb elke keer een banaan of een fruit mee omdat ik wil practices wat ik preach. En dat is dus mijn voorbeeldfunctie. En hij [Walter] was daar heel stellig in en zei van: nou dat vind ik echt belachelijk want als ik een taart wil eten, dan mag ik een taart eten. Dus dat vond ik een heel interessant moment tijdens die bijeenkomst omdat dat me heel erg aan het denken heeft gezet. Want het zijn mijn normen en waarden die ik wil overbrengen. En in mijn voorbeeldrol...het kan wel zijn dat iemand het er totaal mee oneens is hoe eh die normen en waarden beleefd worden. En zoals Walter dan zoiets had van: wat is er dan mis mee om dan toch eh je zit in een andere positie. Dus dat vond ik interessant dat je dan toch daardoor, door zo'n gesprek, gaat nadenken maar wat vind ik daar dan van” (Gaby, I2).

Opvallend is dat een dergelijk praktisch voorbeeld zo veel losmaakt bij sommige leerkrachten en het tevens laat zien hoe leerkrachten op verschillende manieren denken en handelen in hun dagelijkse onderwijspraktijk. Ook zorgt de uitwisseling met andere leerkrachten ervoor dat leerkrachten zich individueel kunnen verhouden tot bepaalde thema's die met behulp van beide centrale concepten op tafel zijn komen te liggen. In dit proces zijn de leerkrachten gestimuleerd zich bewust te worden van hun eigen opvattingen en dilemma's met betrekking tot deze thema's en hebben ze tevens de ruimte gekregen om hun opvattingen uit te wisselen met elkaar.

5.5 Conclusies

In dit hoofdstuk is uitvoerig stil gestaan bij de bevindingen uit de tweede fase van het empirisch gedeelte van deze studie. Tijdens de verschillende focusgroepen en een één-op-één interview, zijn de concepten subjectificatie en agonisme en de betekenis

en potentie ervan voor het denken en handelen van de leerkracht, verder verkend. Allereerst hebben de leerkrachten, door middel van een tekst en een presentatie tijdens de tweede focusgroep, kennisgemaakt met het concept subjectificatie, en de bijbehorende thematiek gerelateerd aan de pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs. Vervolgens is met de leerkrachten stilgestaan bij het concept agonisme, dat eveneens door middel van een tekst en een presentatie tijdens de derde focusgroep aan hen is gepresenteerd. In het afsluitende één-op-één interview zijn de leerkrachten bevraagd over hun opvattingen over beide concepten, de potentie voor beide concepten en de wijze waarop ze terugkijken naar hun deelname aan het empirische gedeelte van de studie.

Wat vooral uit de reacties op de eerste tekst rond de pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs naar voren komt, is de worsteling van de leerkrachten met het concept subjectificatie. Het concept roept bij de leerkrachten verschillende vragen op en na de afsluitende interviews blijkt dat het concept geen onderdeel is gaan uitmaken van het vocabulaire of het denken van de leerkrachten. Meerdere leerkrachten kunnen het concept niet meer benoemen. Desondanks lijken ze bepaalde aspecten van de thematiek achter het concept wel degelijk te herkennen in hun eigen praktijk. Zo komt naar voren dat het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie de leerkrachten helpt om woorden te geven aan hun handelen in de praktijk, maar ook aan de dilemma's die ze ervaren. Deze centreren zich vooral rond de vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling ten opzichte van de hem omringende wereld en hoe zich dit verhoudt tot hun rol als leerkracht. In deze dilemma's komt de pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs naar voren in het spanningsveld tussen socialisatie enerzijds en subjectificatie anderzijds.

De reacties van de leerkrachten geven scherp weer hoe de leerkrachten zich op verschillende manieren kunnen verhouden tot deze dilemma's en hoe dit zich verhoudt tot hun eigen opvattingen. In de verschillende voorbeelden en de gesprekken tussen de leerkrachten wordt zichtbaar dat veel van deze voorbeelden betrekking hebben op situaties waarin leerlingen zich niet gedragen conform de regels en hoe zich dit verhoudt tot de eigen (voorbeeld)rol van de leerkracht. De voorbeelden geven op een realistische wijze weer hoe de dagelijkse praktijk van de leerkrachten eruitziet en waar leerkrachten mee worden geconfronteerd. Het geeft het specifieke karakter van burgerschapsonderwijs en de pedagogische dimensie weer en laat zien dat de leerkrachten gedurende de hele dag oordelen vellen en beslissingen moet nemen die betrekking hebben op de domeinen van de socialisatie en de subjectificatie. De voorbeelden laten daarin ook het persoonsafhankelijke karakter van burgerschapsonderwijs zien, waarbij de keuzes en oordelen die de verschillende leerkrachten maken vooral gestuurd worden door hun eigen overtuigingen, waarden, normen en ervaringen. Wat daarnaast opvalt is dat leerkrachten onderschrijven dat onderwijs een socialiserende functie heeft die ze ook terug zien komen in de eigen onderwijspraktijk, maar dat ze tegelijkertijd ook tegen

de grenzen aanlopen van deze socialisatie. Ze vragen zich af in hoeverre leerlingen ook een bepaalde vrijheid hebben ten opzichte het domein van de socialisatie. Het is in deze dilemma's waar de thematiek van de subjectificatie verschijnt. Het lijkt daarbij wel alsof de leerkrachten beseffen dat ze hierin een bepaald soort pedagogische opdracht hebben, maar hoe deze precies vorm krijgt, wordt nauwelijks op een abstracter niveau verwoord. De leerkrachten lijken op handelingsniveau de thematiek van subjectificatie en de pedagogische dimensie te herkennen. Op conceptueel niveau lijken ze echter meer moeite te hebben om subjectificatie een plek te geven in hun denken over de pedagogische dimensie.

Wat betreft de politieke dimensie en de eerste reactie van de leerkrachten op het concept agonisme, geven de leerkrachten aan de tekst prettig te vinden en zich te herkennen in de thematiek. Meerdere leerkrachten noemen het een 'open deur' of iets waar ze zich bij 'thuis voelen'. De wijze hoe ze dit concept vertalen naar de eigen onderwijspraktijk verschilt zeer per leerkracht. Opvallend is dat meerdere leerkrachten het koppelen aan situaties in de klas, waarbij er conflicten zijn tussen de leerlingen. Wel geven verschillende leerkrachten aan dat ze zelf opzettelijk conflicterende opvattingen inbrengen, terwijl andere leerkrachten het belang van het compromis benadrukken. Daarbij wordt wederom zichtbaar dat dit veelal samenhangt met de persoonlijke opvattingen, ervaringen en waardering die leerkrachten hebben met betrekking tot discussie en conflict.

Meerdere leerkrachten wijzen erop dat conflicten ook kunnen zorgen voor ongewenste onrust in de klas, wat ten koste kan gaan van de veiligheid en/of de leerresultaten. Het oplossen van conflicten of het stimuleren van een compromis is daarom voor meerdere leerkrachten een manier om met conflicten om te gaan. Ook hier wijzen de leerkrachten, vanuit verschillende perspectieven, op het belang van de voorbeeldrol die ze hebben als leerkracht, ofschoon de voorbeeldfunctie in deze meer politieke dimensie gekenmerkt wordt door andere dilemma's. Vooral het verschil tussen de leerling en de leerkracht, oftewel hoe consequent dient een leerkracht zich te houden aan de voorbeeldfunctie en wat betekent dit voor bijvoorbeeld het uiten van meer politieke opvattingen? Wat hier met name naar voren lijkt te komen, is dat de voorbeeldfunctie zich met name richt op gedragsaspecten van de leerlingen. Een ander opvallend aspect is het ontbreken van het begrip democratie in de focusgroepen en in het afsluitende één-op-één interview. De leerkrachten moesten actief bevraagd worden naar de relatie tussen de thematiek van agonisme en democratie. Sommige leerkrachten gaven daarbij aan deze relatie moeilijk te leggen is, anderen zagen vooral een link met vormen van democratische besluitvorming. De leerkrachten vertalen de thematiek vooral naar voorbeelden die gaan over het gedrag van leerlingen en de wijze waarop leerlingen omgaan met de regels. Hierbij is het de vraag in hoeverre deze voorbeelden de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs weergeven. Er lijkt sprake te zijn van een zekere verlegenheid bij de leerkrachten met betrekking tot de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs.

De tweede fase van het empirisch gedeelte van deze studie richtte zich op de introductie van de concepten subjectificatie en agonisme en de vraag wat beide concepten kunnen betekenen voor het denken van leerkrachten over de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Uit de data lijkt naar voren te komen dat het abstracte karakter van de concepten niet direct aansluiting vindt bij het denken van de leerkrachten over de pedagogische en de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Hoewel verschillende leerkrachten wel de thematiek die in de concepten ligt besloten herkennen, lijken de concepten zelf moeilijk aansluiting te vinden bij hun bestaande ideeën en vocabulaire over onderwijs en hun eigen rol als leerkracht hierin. Dit terwijl de deelnemende leerkrachten zich vrijwillig en vanuit interesse voor de thematiek hebben opgegeven voor deelname aan het empirische gedeelte van de studie.

In de zoektocht naar een verklaring voor de uitkomsten zoals hierboven gepresenteerd, zijn er verschillende oorzaken die hier een rol in zouden kunnen spelen. Allereerst zou het kunnen dat de leerkrachten geen betekenis of waarde hechten aan de concepten en de thematiek die deze concepten met zich meebrengen. Mogelijk passen de concepten niet binnen de pedagogische opvattingen van de leerkrachten en zien ze hier geen taak voor zichzelf of het onderwijs weggelegd. Een andere mogelijkheid is dat de concepten moeilijk 'landen' kan gezocht worden in de wijze waarop de concepten zijn geïntroduceerd en gepresenteerd. Zo zouden de tekst en de presentatie te ingewikkeld kunnen zijn en onvoldoende aansluiten bij de praktijk en het denken van de leerkrachten, waardoor ze onvoldoende betekenis hebben gekregen. Hierbij zou het kunnen zijn dat er te weinig tijd is genomen om de concepten te doordenken en hierover van gedachten te wisselen. Een derde mogelijke verklaring zou gezocht kunnen worden in de professionaliteit van de leerkrachten, waarbij deze zich vooral kenmerkt door handelingsmatig in plaats van conceptueel denken. Dit zou kunnen betekenen dat leerkrachten niet op dit abstracte niveau over de eigen onderwijspraktijk en hun eigen handelen denken en dat de concepten ver buiten hun 'zone van naaste ontwikkeling' liggen. Een vierde mogelijkheid zou kunnen liggen in de concepten zelf, het ontbreken van zeggingskracht hiervan voor de leerkrachten. Doordat de concepten te abstract of misschien wel te ingewikkeld zijn zou het kunnen dat ze geen aansluiting vinden bij het vocabulaire van de leerkrachten, terwijl ze de thematiek wel herkennen en beseffen dat ze hier een rol in spelen. Deze verschillende verklaringen worden in hoofdstuk zeven verder uitgewerkt en onderzocht.

Hoewel de concepten moeilijk onderdeel lijken te worden van het denken van de leerkrachten, geven de leerkrachten tijdens de afsluitende één-op-één interviews aan dat ze de deelname aan de studie als erg waardevol hebben ervaren. De kennismaking met nieuwe ideeën, de gesprekken en uitwisseling met leerkrachten van andere scholen werd meerdere malen door de leerkrachten genoemd als een belangrijke meerwaarde. Vooral het delen en uitwisselen van de opvattingen en ervaringen leidde tot enthousiasme, verwondering en soms verbazing. Hierbij leek het feit dat de leerkrachten elkaar niet kenden en in andere contexten lesgaven, de gesprekken te verdiepen.

Hoofdstuk 6:

Het handelen van leerkrachten met betrekking tot subjectificatie en agonisme

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de bevindingen gepresenteerd van de derde fase van het empirische gedeelte van deze studie. Het doel van deze fase was allereerst het verkrijgen van inzicht in de onderwijspraktijk van de leerkrachten en ten tweede hoe de pedagogische dimensie, toegespitst op de idee van subjectificatie en politieke dimensie en toegespitst op de idee van agonisme, vorm kan krijgen in genoemde praktijk. In de eerste fase van het empirische gedeelte van de studie is er met leerkrachten stilgestaan bij hun opvattingen over en ervaringen met burgerschapsonderwijs. In de tweede fase zijn de concepten subjectificatie en agonisme aan hen geïntroduceerd. In deze derde fase wordt stilgestaan bij de wijze waarop de concepten zich mogelijk voordoen in de praktijk door middel van observaties in de praktijk enkele leerkrachten. Het is, net als in de eerste twee fases van dit onderzoeksproject, niet de bedoeling om tot generaliseerbare antwoorden te komen die geldend zijn voor het gehele onderwijs of voor alle leerkrachten over wat ‘werkt’. Wel beoogt deze fase wederom een inkijk te bieden in de onderwijspraktijk van leerkrachten en de mogelijkheden die hier wellicht liggen om beide concepten een plek te geven.

In deze fase van de empirische studie hebben twee leerkrachten geparticipeerd¹³, Thomas en Gaby, die ook aan de twee eerdere fasen van de empirische studie hebben

¹³ In deze fase van het empirisch onderzoek waren in eerste instantie drie leerkrachten gevraagd die ook participeerden in de eerste twee fasen van dit onderzoeksproject. Alle drie waren bereid om te participeren, echter wisselde één van deze leerkrachten van school waar zij een functie als adjunct-directeur kreeg en geen lestaken meer had. Dit heeft geresulteerd dat er uiteindelijk twee leerkrachten hebben geparticipeerd in deze fase van het onderzoek.

deelgenomen. Thomas, een leerkracht van 46 jaar met ruim 17 jaar onderwijservaring, gaf ten tijde van zijn deelname aan de studie les aan groep 8 op een middelgrote basisschool in een kleine stad in Noord-Holland. Gaby, een leerkracht van 39 jaar met ruim 15 jaar onderwijservaring, gaf ten tijde van haar deelname aan de studie les aan een combinatiegroep 6,7 en 8 op een middelgrote school in een klein dorp in Noord-Holland. Thomas en Gaby zijn bewust geselecteerd en gevraagd deel te nemen aan deze derde fase, aangezien zij in de één-op-één interviews en de focusgroepen aan hebben gegeven zeer geïnteresseerd te zijn in de thematiek van burgerschapsonderwijs en de beide gepresenteerde concepten van subjectificatie en agonisme. De manier waarop ze de concepten en de gerelateerde thematiek konden verwoorden en koppelen aan voorbeelden uit hun eigen praktijk, vormde een belangrijke motivatie deze leerkrachten uit te nodigen om deel te nemen aan de derde fase van de empirische studie. Vanuit illuminative evaluation research (Parlett & Hamilton, 1972) wordt eveneens benadrukt dat het belangrijk is dat er personen in de studie betrokken worden die ook daadwerkelijk een bijdrage kunnen leveren aan de evaluatie van, in dit geval, de concepten. In dit hoofdstuk wordt daarom ook stilgestaan bij de bijdragen van beide leerkrachten uit de eerdere twee fasen van de empirische studie, om hiermee een beter beeld te krijgen van hun opvattingen en ervaringen.

De voornaamste bevindingen die gepresenteerd worden in dit hoofdstuk zijn afkomstig van twee observaties bij elk van de leerkrachten. Beide leerkrachten zijn elk twee dagdelen geobserveerd waarbij er veldnotities door mij zijn gemaakt. Belangrijk is hierbij te vermelden dat de leerkrachten van mij geen specifieke opdrachten hebben gekregen om een bepaalde les, werkvorm of opdracht uit te voeren tijdens de observatie. Ook hebben de leerkrachten geen opdracht gekregen om op een bepaalde manier één of beide concepten te verwerken in hun handelen. Zoals hierboven genoemd richt deze derde fase in de empirische studie zich met name op het verkrijgen van inzicht in het handelen van de leerkrachten in hun eigen onderwijspraktijk. Daarbij is stilgestaan bij datgene wat leerkrachten tegenkomen in hun praktijk en de momenten waarop de concepten subjectificatie of agonisme, of thematiek die hieruit voortkomt, is terug te zien binnen deze onderwijspraktijk. Tijdens de observaties is vooral gelet op het handelen van de leerkracht en de keuzes die zij wel of niet maakten tijdens de lessen. Het handelen en de ervaringen van de leerlingen waren hierbij secundair. Na afloop van de tweede observatie is een afrondend één-op-één interview afgenomen naar aanleiding van de veldnotities. Zowel de observaties als de interviews hebben plaatsgevonden in september en oktober 2017. De observaties, zoals weergegeven in onderstaand schema, bestaan uit de veldnotities en verschillende transcripten van de geobserveerde lessen. Daarnaast maken ook de databronnen uit de eerdere fasen van het empirische gedeelte van deze studie onderdeel uit van de beschrijvingen van de leerkrachten.

Fase	Databronnen	Aanduiding
Fase 1	Semigestructureerde één-op-één interviews #1	I1
	Focusgroep #1	Fg1
Fase 2	Schriftelijke reactie	Sr
	Focusgroep #2	Fg2
	Focusgroep #3	Fg3
	Semigestructureerde één-op-één interviews #2	I2
Fase3	Observatie #1	O1
	Observatie #2	O2
	Semigestructureerde één-op-één interviews #3	I3

Figuur 9: Databronnen derde fase empirische studie

Ondanks het feit dat de leerkrachten geen specifieke opdracht hebben gekregen één van de concepten terug te laten komen in hun handelen, werd tijdens de observaties bij Thomas thematiek in zijn handelen zichtbaar die gerelateerd kan worden aan de pedagogische dimensie en het concept van subjectificatie. Bij Gaby was sprake van een gebeurtenis tijdens de tweede observatie waarbij aspecten uit de thematiek van de politieke dimensie en het concept van agonisme zichtbaar werden. In dit hoofdstuk wordt daarom achtereenvolgens stil gestaan bij de potentie van het concept subjectificatie in de praktijk van leerkracht Thomas (6.2) en de potentie van het concept agonisme in de praktijk van leerkracht Gaby (6.3). Elk van de paragrafen wordt ingeleid door een uitgebreide profielschets van de leerkracht met behulp van de eerder verkregen data uit de eerste twee fasen van de empirische studie.

6.2 De onderwijspraktijk van leerkracht Thomas

In deze paragraaf staat het handelen van leerkracht Thomas centraal en wordt door middel van de uitkomsten van de observaties inzicht geboden in zijn onderwijspraktijk. In eerste instantie wordt in paragraaf 6.2.1 een ‘profielschets’ van Thomas gemaakt aan de hand van data die zijn verkregen uit de eerste en tweede fase van het empirische gedeelte van deze studie. Deze eerder verkregen data waren grotendeels aanleiding om verder inzicht te verkrijgen in het handelen van Thomas in zijn eigen onderwijspraktijk. Vervolgens zal in paragraaf 6.2.2 beschreven worden wat typerend is voor Thomas in zijn praktijk, waarbij de veldnotities met daarbij de transcripten van de geobserveerde lessen van Thomas en het afsluitende één-op-één interview als databronnen dienen.

6.2.1 Profielschets leerkracht Thomas

Leerkracht Thomas werkt op een katholieke school op levensbeschouwelijke grondslag met ruim 220 leerlingen in een kleine stad in Noord-Holland. Thomas is op het moment van deelname aan de studie 46 jaar oud, hij heeft ruim 17 jaar ervaring als leerkracht en hij geeft les aan groep 8. De groep van Thomas bestaat uit 28 leerlingen op het moment van de observaties. In de klas zitten kinderen met verschillende culturele achtergronden. Thomas zelf beschrijft het als een uitdagende klas waarin meerdere leerlingen zitten die individuele aandacht nodig hebben van de leerkracht. Dit maakt dat de onderwijspraktijk van Thomas weerbarstig is, en hij veel tijd nodig heeft om zijn leerlingen 'klaar te stomen' voor de cito, die op deze school in groep 8 wordt afgenomen. In zijn bijdrage uit de eerste fase van de empirische studie geeft hij ook meerdere malen aan dat er in zijn onderwijs minder tijd is voor burgerschapsthema's dan dat hij zou willen, omdat de nadruk ligt op de resultaten van de cito. Daarbij geeft Thomas ook aan dat burgerschap meer is dan een methode en hij zet zich in meerdere focusgroepen af tegen het idee dat burgerschapsonderwijs te vangen kan zijn in een apart vak.

“Dat is dan waar ik bang voor ben, dat het [burgerschapsonderwijs] weer zo’n methode-tje wordt dat je maar een dingetje krijgt. Nee het grijpt allemaal in elkaar” (Thomas, I1).

Burgerschapsonderwijs is verweven met allerlei aspecten van het onderwijs volgens Thomas. Daarbij komt uit de verschillende fasen van de empirische studie naar voren dat de opvatting van Thomas zich in zekere mate onderscheidt van die van de andere leerkrachten. Vooral de thema's rond de vrijheid van de leerling en de rol van de leerkracht hierin spelen een grote rol in zijn spreken over onderwijs. Hij benadrukt al in het eerste één-op-één interview dat hij het belangrijk vindt om leerlingen vrijheid te geven en hij maakt hierin zelf een koppeling met bijvoorbeeld de verantwoordelijkheid van de burger en de democratische samenleving.

“Nou wij hebben wel verantwoordelijkheid dat als die kinderen van school komen ze niet alleen maar cito resultaten hebben en dat ze denken van: goh ik ben goed in cito. Nee ze hebben ook een verantwoordelijkheid als burger waarin je niet alleen maar ik, ik, ik. En je hebt ook een verantwoordelijkheid voor de democratie. En je hebt ook de verantwoordelijkheid voor vrijheid. Dus ik vind het [burgerschapsonderwijs] een heel belangrijk aspect binnen het onderwijs” (Thomas, I1).

Wat opvalt in bovenstaand citaat is de wijze waarop Thomas de thematiek achter zowel het concept van subjectificatie, in termen van vrijheid en verantwoordelijkheid, weet te verbinden met het aspect van de democratie. In zijn schriftelijke reactie op de eerste tekst geeft Thomas aan dat hij het lastige materie vindt, maar dat hij tevens de thematiek van het concept erg interessant vindt.

“In dat opzicht vind ik subjectificatie, hoe ben ik, veel interessanter, maar ook veel lastiger te begrijpen. Hoe ben ik zelf dan bijvoorbeeld? Ik kan daar moeilijk antwoord op geven” (Thomas, Sr).

Wat eveneens in dit fragment naar voren komt, is dat Thomas de thematiek van subjectificatie direct betreft op zichzelf en de vraag kritisch stelt naar hoe hij zelf is. Waar in de eerste focusgroep de leerkrachten het belang van hun voorbeeldfunctie benoemen, benadrukt Thomas dat hij ervan overtuigd is dat je als leerkracht ook een voorbeeld-niet-functie hebt. In deze voorbeeld-niet-functie laat de leerkracht zien dat hij fouten maakt, kan hij hiervoor zijn excuses aanbieden en stelt hij zich op deze manier kwetsbaar op. Daarbij geeft Thomas als reactie op het concept van agonisme meerdere malen aan dat het onderwijs wat hem betreft erg conflict vermijdend is ingericht. Hij pleit ervoor dat je als leerkracht ook een taak hebt om soms conflicten of conflicterende opvattingen in te brengen, ‘advocaat van de duivel’ te spelen of dingen te doen waarmee je als leerkracht laat zien dat je geen volmaakt mens bent.

“Ja want ik doe soms ook in de klas, dan doe ik echt dingen, expres dingen die echt niet door de beugel kunnen [...] Ik wil mijzelf neerzetten als een onvolmaakt mens, die heeft geleerd om met zijn onvolkomenheden om te gaan. Dus ik wil ook laten zien dat ik fouten maak, dat ik daarvoor mijn excuses aanbied. [...] Ik ben niet voorspelbaar. Dat is ook weleens lastig voor kinderen. Ook om ze te leren om te gaan dat het leven is niet...ik wil het niet voor ze straktrekken. Dat hebben we heel erg die neiging van pamperen en nathouden. Je moet ze ook niet in het diepe duwen he? Je moet het wel heel goed in de gaten houden, en dat doe ik wel heel bewust, ja door vrijheid geven ontstaat er soms onduidelijkheid” (Thomas, I2).

In bovenstaand citaat wordt bijvoorbeeld duidelijk op welke wijze Thomas als leerkracht de thematiek van vrijheid en verantwoordelijkheid inbrengt in zijn onderwijspraktijk. Door zijn soms onvoorspelbare gedrag daagt hij leerlingen uit om zich te verhouden tot deze thematiek en brengt hij als ‘advocaat van de duivel’ leerlingen in contact met ervaringen van weerstand. Uit bovenstaand citaat komt wederom naar voren dat hij de leerlingen laat zien dat hij als leerkracht, en als mens, ook fouten maakt.

Op de vraag of Thomas wil deelnemen aan de derde fase van het onderzoek antwoordt Thomas positief en schrijft hij eveneens hoe hij met het concept van subjectificatie aan de slag is gegaan na de focusgroepen en interviews.

“Zoals afgesproken ben je van harte welkom in de groep en ben ik erg geïnteresseerd in een verdere samenwerking. Een direct gevolg van de bijeenkomsten vorig jaar, is dat ik persoonsvorming en subjectificatie, tijdens de ouderavond afgelopen donderdag, heb gepresenteerd als een uitgangspunt binnen het onderwijs in groep 8. Naast socialisatie, de pedagogiek van zo zijn onze manieren, is het nog belangrijker je te realiseren dat

kinderen in vrijheid keuzes maken (Subjectificatie) en dat zowel positieve als negatieve gevolgen van die keuzes leermomenten zijn voor een kind. Daar dien je kinderen in te begeleiden. De theorie achter subjectificatie is pittig. Ik heb de tekst van Gert Biesta nu meerdere keren gelezen en elke keer ontdek ik iets nieuws, zodat ik mijn interpretatie weer wat moet aanpassen. Hoe meer ik tot de essentie van zijn betoog doordring, hoe meer ik me aangetrokken voel tot zijn standpunten over subjectificatie in het onderwijs” (Mail Thomas 16 september 2017).

Dit fragment uit de e-mailwisseling met Thomas laat zien dat het concept en de thematiek rond subjectificatie hem aan het denken heeft gezet en dat hij na zijn deelname aan de eerste en tweede fase van de empirische studie verder is gegaan met het doordenken en ook het uitdragen van het concept. Zoals al in de eerdere fasen duidelijk werd voelt Thomas zich uitgedaagd om de concepten verder te doordenken en te vertalen naar zijn eigen onderwijspraktijk. Onder andere om deze redenen is aan Thomas gevraagd om deel te nemen aan deze derde fase van het empirische gedeelte van deze studie.

6.2.2 Een inkijkje in de onderwijspraktijk van Thomas

Zoals eerder beschreven is er op twee momenten een ochtend geobserveerd in de klas van Thomas. Hieronder zijn enkele momenten beschreven die gedurende de observaties opvielen en die betrekkingen hebben op het handelen, of in sommige gevallen, niet handelen van Thomas. Deze beschrijving is gebaseerd op de veldnotities met daarbij de transcripten van de lessen en het één-op-één interview na afloop van de observaties.

Wat direct opvalt is de dagopening van Thomas. De leerlingen komen binnen en gaan zelf aan het werk zonder dat Thomas bepaalde instructies geeft over wat ze moeten doen. Hoewel het enigszins rumoerig is in de klas, meerdere leerlingen praten met elkaar, gaan de meeste leerlingen aan de slag met verschillende schooltaken. Ook zijn er enkele leerlingen die te laat binnenkomen, maar ook die worden in eerste instantie niet aangesproken door Thomas, en ze gaan aan het werk. Na ongeveer tien minuten onderbreekt Thomas de leerlingen en spreekt hij de groep aan. Hij geeft aan dat hij het op dat moment te rumoerig vindt en ook geeft hij aan dat hij heeft opgemerkt dat enkele leerlingen te laat de klas binnenkwamen. Hij zegt:

“Ik wil even dat iedereen luistert. Eerst heb ik even een huishoudelijke mededeling. Op tijd zijn is niet alleen maar binnenkomen lopen voordat het halfnegen is. Er waren ook kinderen te laat. Ik zeg altijd: één keer mag je te laat komen en zeggen: ‘Meester ik was ontvoerd door een ufo’. Het maakt mij niet zoveel uit. Eén keer kan, de tweede keer zal ik zeggen: Joh je moet nu echt even gaan opletten. Maar ook na tijd binnenkomen en pas na vijf over halfnegen starten en nog discussie hebben, is ook te laat. Ja? Ik ga in gesprek met kinderen die morgen hun voorlopig advies krijgen. [...] Kan iedereen nu verder aan de slag? [...] Het stoplicht staat op groen, dus je mag met elkaar overleggen. Wanneer jullie

gaan roepen door de klas, dan gaat het stoplicht op rood. Dan raken jullie die vrijheid kwijt, dus neem je verantwoordelijkheid” (Thomas, O1).

Thomas laat hierin duidelijk merken wat hij van de leerlingen verwacht en welke vrijheid ze hebben en wat de grenzen van deze vrijheid zijn. Hij laat zien dat regels ook op een ‘subjectiverende’ manier kunnen worden opgevat, waarbij een regel niet alleen iets is waaraan leerlingen zich dienen te houden maar vooral ook iets is waar leerlingen zich toe moeten verhouden.

Vervolgens voert Thomas, zoals hij ook aankondigde, individuele gesprekken met de leerlingen als voorbereiding op hun voorlopig advies. Dit advies zal in de komende dagen met de ouders en de leerlingen besproken worden. Het individuele gesprek met de leerlingen gaat hieraan vooraf. Hij roept de leerlingen één voor één bij zich terwijl de rest van de klas aan het werk is. In de gesprekken vraagt Thomas de leerlingen hoe ze zich momenteel voelen in de klas, of ze plezier hebben op school en of ze zich veilig voelen op school.

Thomas: *“Voel je je veilig op school, heb je genoeg vrienden?*

Sven: *Ja meestal wel.*

Thomas: *Soms niet?*

Sven: *Nee als ik word uitgedaagd dan voel ik me onveilig*

Thomas: *En als jij je onveilig voelt, dan laat je dat wel merken. [...] Ik heb het ook gezien dat je wordt uitgedaagd. Het is ook bewezen. Ze weten dat als ze jou uitdagen dat je dan gaat vechten. En wie krijgt dan de schuld? Jij weer. Het begint bij het uitdagen en dat is voor ons als leerkrachten moeilijk om te zien maar ik heb het gezien.*

[Thomas onderbreekt het gesprek om de andere leerlingen aan te spreken op het geluidsniveau. Hij spreekt verschillende leerlingen direct aan].

Thomas: *Waar kan de juf of meester jou in helpen dit jaar?*

Sven: *Weet ik niet.*

Thomas: *Nou volgens mij dat als jij boos bent dat de leerkracht jou ook boos laat zijn. Dat heb ik geleerd bij jou dat dit zo bij jou werkt.*

[Weer moet het gesprek door Thomas worden onderbroken om de klas rustiger te krijgen. Thomas spreekt verschillende leerlingen aan op hun gedrag].

Sven: *Dat klopt” (Thomas, O1).*

Wat opvalt in deze gesprekken is hoe vaak het gesprek onderbroken moet worden omdat leerlingen luidruchtig zijn en te veel het gesprek verstoren dat Thomas heeft met Sven. Wat daarnaast uit het gesprek naar voren lijkt te komen is dat de Sven in zekere mate ‘gedwongen’ wordt om zich uit te spreken en er in zekere mate door Thomas gestuurd lijkt te worden naar een bepaald antwoord.

In het vervolg van het gesprek stelt Thomas nog vragen als: “Wat verwacht je van mij dit jaar?”, “Welk advies past bij jou?” en “Wat heb jij nodig om dit een goed jaar te laten zijn?”. Hij geeft hierbij de leerlingen meer ruimte om zelf hun antwoorden te formuleren en reflecteert ook op zijn eigen gedrag als leerkracht. Zo bespreekt hij bijvoorbeeld in een gesprek met een andere leerling dat hij de leerling, jaren geleden een keer straf heeft gegeven toen de leerling in een andere klas zat. Thomas geeft aan dat hij zich achteraf realiseerde dat de straf onterecht was en dat hij hiermee een fout heeft gemaakt.

Hoewel de gesprekken voor de kinderen waardevol lijken en het een mooi moment is waarop Thomas de leerlingen individuele aandacht kan geven, worden de gesprekken met name gekenmerkt door onderbrekingen vanwege onrust in de klas. Er zijn veel momenten waarop Thomas de klas of individuele leerlingen tot de orde moet roepen of leerlingen persoonlijke aandacht moet geven.

In het tweede moment waarop in Thomas zijn klas wordt geobserveerd, blijft het duidelijk dat Thomas de leerlingen probeert aan te spreken op hun eigen verantwoordelijkheid en ze zelf probeert te laten nadenken en te reflecteren op hun gedrag.

Gijs: “Meester ik snap het niet!

Thomas: Wat snap je niet?

Gijs: Dit [wijzend naar een opdracht in zijn werkboek]

Thomas: Wat heb je zelf gedaan om het wel te snappen?

[Hierop haalt de Gijs zijn schouders op]

Thomas: Wat zou je kunnen doen om het wel te snappen?

Gijs: Vragen aan mijn buurman?

Thomas: Ja dat lijkt me een goed idee!” (Thomas, O2).

Het centrale thema in het onderwijs van Thomas lijkt vooral te gaan over de vrijheid van de leerlingen in relatie tot hun verantwoordelijkheden voor zichzelf en elkaar. In bovenstaand fragment, wat een relatief kleine situatie betreft, ziet hij de mogelijkheid om de Gijs te wijzen op zijn eigen vrijheid en verantwoordelijkheid.

In zijn handelen geeft hij veel van de drukke leerlingen de ruimte, maar confronteert hij hen ook met hun gedrag en de gevolgen van hun gedrag. Hij benoemt wat hun gedrag met hem als leerkracht, maar ook met andere leerlingen doet. Hij probeert daarbij vooral uit te leggen waarom hij zo handelt maar geeft de leerling ook handelingsalternatieven. Thomas moet veel aandacht besteden aan leerlingen die storend gedrag vertonen en die veel individuele aandacht opeisen. Hierbij probeert hij te benadrukken dat het gedrag ergens vandaan komt en dat hij vooral de leerling probeert te zien. Dus het ‘lastige’ gedrag bestaat niet zomaar. Zo reageert Thomas op een bepaald moment op leerling Stef, die hij op verschillende momenten aanspreekt op zijn gedrag, dat storend is voor hem en de klas:

“Dat je het een keer doet vind ik helemaal niet erg. Maar dat je niet stopt, dat is het gedrag wat mij heel erg irriteert. Als je niet stil kan zitten ga dan even naar het toilet als je behoefte hebt aan een loopje” (Thomas, O2).

Stef gaat vervolgens naar het toilet en in wat volgt, blijft Stef onrustig door veel in gesprek te gaan met zijn buurman of naar buiten te kijken, maar ondanks dat werkt hij wel verder. Op een later moment in de les complimenteert Thomas de klas en geeft hij ook aan dat hij begrijpt dat het voor sommige leerlingen moeilijk is om zich te concentreren. Hierbij richt hij zich ook nadrukkelijk op Stef in zijn non-verbale houding.

“Er kunnen twee redenen zijn waardoor je je niet kan concentreren. Het is om je heen te druk of het is in je hoofd te druk. Is het in je hoofd te druk, ik heb bijvoorbeeld ADHD. Dan kun je wel zeggen doe eens rustig, maar dat gaat dan helemaal niet. Dat is dan heel lastig. Als het om je heen te druk is daar kun je iets aan doen. Hoe het vandaag ging vond ik het echt een verbetering en hebben jullie het echt goed gedaan” (Thomas, O2).

Wat bij Thomas naar voren lijkt te komen, is dat een deel van zijn handelen ook gekenmerkt wordt door het bewust ‘niet handelen’. Thomas geeft de leerlingen veel ruimte, zoals duidelijk werd uit de beschrijving van het begin van de dag. Ook door ze niet direct aan te spreken op hun gedrag maar pas op een later moment confronteert met hun gedrag en de impact daarvan, lijkt het dat Thomas kiest om zijn ingrijpen uitstellen.

In het afsluitende interview met Thomas wordt hij ook bevraagd op dit niet handelen, of dit klopt en wat hierbij zijn overwegingen zijn. In zijn reactie maakt Thomas duidelijk dat hij de leerling niet alleen maar als negatief wil beschouwen en dat hij probeert naar de leerling zelf te kijken.

I: *“Ik wilde graag met je bespreken wat ik heb gezien maar ik ben vooral ook benieuwd waarom doe je als leerkracht wat je doet en waarom laat je ook dingen, zoals we vorige keer ook hebben besproken.*

Thomas: *Nee dit is wel een heel extreem voorbeeld [wijzend naar de tafel van leerling Stef]. Dit jongetje staat vanaf groep 6 bekend als een rotkind. Uiteindelijk heeft hij ook rottig gedrag. Maar als je alleen maar negatief bent, dat komt niet goed. En dat ga je ook niet winnen als leerkracht. Het is continu een spel wat je moet spelen. Ik word namelijk wel tot het uiterste van mijn pedagogische vermogen en het uiterste van mijn ervaring wordt hier wel mee getest. [...] Het jongetje doet me ook aan mijzelf denken. Wie ik vroeger was. En ik heb geen rotjeugd gehad maar ik ben wel van de basisschool gekomen met het idee dat ik een rotkind was. Hij zegt ook wel: ik krijg altijd de schuld. En dat is in feite ook zo. Hij krijgt ook de schuld van de dingen die hij niet heeft gedaan. En bij hem is het ook: what you see is what you get. Maar omdat het zo overdreven is, wordt heel veel ander gedrag overschaduwd. En dat is in deze klas gebeurd. Alles herleidt naar hem en daardoor staat het gedrag van de andere kinderen niet meer ter discussie” (Thomas, I3).*

Wat Thomas aangeeft is dat ook zijn eigen ervaring als kind meespeelt in de wijze waarop hij de leerling ziet. Hij plaatst het gedrag van de leerling in perspectief, zonder het gedrag ook goed te praten of goed te keuren. In een ander voorbeeld dat hij noemt tijdens het interview komt wederom naar voren op welke wijze hij gedrag van leerlingen in perspectief plaatst en hoe hij daarbij zijn eigen rol beschouwt.

“Ja ze hebben ruzie gehad. En in zijn boosheid heeft hij niet naar de juf geluisterd. Dus hij heeft een rode kaart gekregen. Dus dan is het mijn taak om niet boos op hem te worden. Maar wel te zeggen dat ik hem na schooltijd wil spreken. Maar tussendoor is hij in een keer gekalmeerd. En dan gaat het weer goed. Maar waarom zou ik die emotie uit dat moment weer opwekken? Dat heeft geen zin. [...] Maar ga nu naar de juf toe, je moet het zelf beslissen wat je doet. Ga naar de juf toe en zeg: juf ik was boos, ik wist niet helemaal wat ik deed. Daar heeft de juf ook respect voor en dan is het probleem voorbij. Geef je de kinderen de keus over hun eigen handelen, dan maken ze echt heel vaak de goede keus. Ik wil bijna zeggen altijd [lachend]” (Thomas, I3).

Uit deze en eerdere beschrijvingen van Thomas en de wijze waarop hij zijn rol als leerkracht vormgeeft, lijken vooral de thema's van vrijheid en verantwoordelijkheid een belangrijke plek in te nemen. Thomas benoemt dit later in het interview ook zelf nadrukkelijk als één van de aspecten die een prominente rol spelen in de manier waarop hij de leerlingen benadert.

“Nou één van de uitspraken die je me vaak hoort doen is: hoe beter je je aan regels kunt houden hoe meer vrijheid je eigenlijk aankan. We zijn niet volledig vrij. Maar als jij in vrijheid een bepaalde afweging kan maken over wat goed is en wat fout, zonder dat ik vertel wat goed is en fout. Dan ben je dus in staat om met je vrijheid en verantwoordelijkheid om te gaan” (Thomas, I3).

Wat opvalt bij Thomas is de wijze waarop hij de leerlingen laat omgaan met regels, vrijheid en verantwoordelijkheid. Dit werd onder andere duidelijk vanuit de observaties en de voorbeelden waarin hij leerlingen aanspreekt op het te laat komen en waarin hij Gijs wijst op de mogelijkheden en verantwoordelijkheid om op een andere manier tot een oplossing te komen. Opvallend is wel dat het thema van vrijheid en verantwoordelijkheid vooral tot uiting komt in de wijze waarop Thomas omgaat met het, in sommige gevallen afwijkende of storende, gedrag van de leerlingen. In zijn manier van handelen geeft Thomas de leerlingen relatief veel vrijheid waarbij hij ook steeds de grenzen aangeeft van deze vrijheid. Hij confronteert ze met hun gedrag wanneer ze in zijn ogen te veel vrijheid nemen of wanneer ze met hun vrijheid de vrijheid van klasgenoten beperken. Hier komt de thematiek van de wenselijkheid terug, waarbij hij laat zien dat hetgeen de leerling wenst niet altijd wenselijk is voor de omgeving.

Hoewel Thomas zelf benadrukt dat burgerschapsonderwijs verweven is met het hele onderwijs en dat burgerschap vooral niet als een lesje of een aparte methode op het rooster zou moeten staan, wordt uit de observatie duidelijk hoe weerbarstig de praktijk is van het onderwijs. De pedagogische dimensie lijkt met name gekenmerkt te worden door de aandacht voor het gedrag van de leerlingen. Door de grootte van de klas, de druk om te presteren en verschillende kinderen die individuele aandacht nodig hebben, is de leerkracht vooral bezig met orde houden en te zorgen dat leerlingen zich bezighouden met die vakgebieden waar ze uiteindelijk op moeten scoren. Toch wordt uit de observaties en de eerdere reacties van Thomas ook duidelijk dat hij, ondanks deze weerbarstige onderwijspraktijk, momenten weet te vinden in zijn handelen waarop hij in zekere mate subjectiverend bezig is. Dit zijn momenten waarop hij leerlingen wijst op hun vrijheid en verantwoordelijkheden en ze uitdaagt om zelf te leren omgaan met hun vrijheden en verantwoordelijkheden. Hierbij laat hij, onder andere door middel van zijn eigen voorbeeld(-niet-) functie, zien dat hij ook fouten maakt, soms worstelt met de vrijheden en de grenzen ervan en probeert hij de leerlingen zo min mogelijk voor te schrijven wat ze precies moeten doen of denken. Thomas beoordeelt gedrag niet als lastig, maar ziet daarin wel handelingsmogelijkheden die hij zoveel mogelijk probeert te benutten; ook al kan hij van tevoren niet inschatten op welke manier de leerlingen om zullen gaan met de vrijheden en verantwoordelijkheden.

6.3 De onderwijspraktijk van leerkracht Gaby

In deze paragraaf staat het handelen van leerkracht Gaby centraal en wordt door middel van de uitkomsten van de observaties inzicht geboden in haar onderwijspraktijk. In eerste instantie wordt in paragraaf 6.3.1 een 'profielschets' van Gaby gemaakt aan de hand van data die zijn verkregen uit de eerste en tweede fase van het empirische gedeelte van deze studie. Deze eerder verkregen data waren grotendeels aanleiding om stil te staan bij het handelen van Gaby in haar eigen onderwijspraktijk. Vervolgens wordt in paragraaf 6.3.2 beschreven wat typerend is voor Gaby in haar praktijk, waarbij de veldnotities met daarbij transcripten van de geobserveerde lessen van Gaby en het afsluitende één-op-één interview als databronnen dienen. In tegenstelling tot de praktijkbeschrijving bij Thomas, zal bij Gaby vooral stil worden gestaan bij één specifieke gebeurtenis die plaatsvond tijdens de observaties.

6.3.1 Profielschets leerkracht Gaby

Leerkracht Gaby werkt op een Jenaplanschool met 250 leerlingen in een klein dorp in Noord-Holland. Ze is op het moment van de deelname aan de studie 39 jaar oud en heeft ze ruim 15 jaar ervaring in het basisonderwijs. Ze heeft recentelijk een studie gevolgd voor docent eerstegraads Humanistisch Vormingsonderwijs en Levensbeschouwing. Ze geeft les aan een combinatiegroep 6, 7 en 8 met 26 leerlingen. Er is weinig zichtbare culturele diversiteit aanwezig in de klas en zoals Gaby ook aangeeft in het eerste interview, zijn de leerlingen vooral afkomstig uit autochtone gezinnen. De afwezigheid van leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond, ervaart Gaby als een gemis.

Gaby: “Ja. Ik vind het wel heel erg jammer dat we hier alleen maar blanke, autochtone kinderen op deze school hebben. [...] En ik vind het bijvoorbeeld een gemiste kans dat wij geen vluchtelingen hier in de school opgenomen hebben of in de omgeving. Omdat ik vind dat daar nog absoluut kansen liggen om meer diversiteit in je school te hebben terwijl er misschien op sommige scholen te veel aan diversiteit zou kunnen zijn. Maar zeker ook in mijn groep, differentieer je al. Is de populatie al divers. Doordat je groep 6,7 en 8 samen in de klas hebt, maakt dat je differentieert maar ook de leerproblematiek of gedragsproblematiek die de verschillende kinderen hebben, door daar goed op in te gaan denk ik dat je al erg met diversiteit bezig bent. [...] Het is allemaal zo hetzelfde en dat vind ik echt jammer.

I: En is er een manier waarop je die culturele diversiteit die dus niet zo zichtbaar aanwezig is wel de klas in probeert te krijgen?

Gaby: Nou daar ben ik dan zelf meestal degene die dat doet.

I: En hoe doe je dat?

Gaby: Meestal naar aanleiding van de actualiteit, wat er speelt. De methode besteedt heel weinig aandacht aan de slavernij. Maar dat is dan voor mij een item wat ik ga uitdiepen” (Gaby, I1).

Meer zichtbare culturele diversiteit zou volgens Gaby dus een verrijking zijn voor haar onderwijs, maar ondanks dat probeert ze ook met haar huidige leerlingenpopulatie aandacht te besteden aan diversiteit. Burgerschapsonderwijs is voor Gaby een belangrijk onderdeel van haar onderwijs. Tijdens haar bijdragen in de eerste en tweede fase van de empirische studie wordt duidelijk dat Gaby zeer geïnteresseerd is in het domein van burgerschapsonderwijs. Ze is onder andere door haar studie, die ze volgt aan de Universiteit voor Humanistiek, al vaker met het thema van burgerschap bezig en heeft hier al specifieke ideeën over.

Gaby: “[E]igenlijk zie ik burgerschap als een vast onderdeel in mijn onderwijs. De dagelijkse onderwijspraktijk. Eigenlijk ben ik constant met burgerschap bezig. En niet zozeer vanuit een methode maar veel meer vanuit het kind zelf.

I: Wat is dan voor jou burgerschap?

Gaby: Ik denk dat het gaat over hoe ik mezelf goed staande houd in de samenleving. En ervoor zorg dat anderen dat ook vinden. [...] Het medemenselijk aspect. Dat komt bij mij denk ik met name naar voren. We hebben nu een project over: voor altijd jong. Daarin hadden we het over: hoe houd je de wereld jong en ben je duurzaam? Hoe draag je zorg voor het milieu? Vijf minuten douchen. Nou je ziet het [wijzend naar de muur met door leerlingen gemaakte poster] allemaal tips en tops hoe je kort duurzaam kunt douchen. Dus hoe verhoud ik me tot de wereld? Hoe lang douch jij? Nou sommige kinderen douchen een half uur. Waarom dan?

I: En dat is onderdeel van burgerschap voor jou?

Gaby: Voor mij is het een onderdeel van burgerschap. Voor mij is het eigenlijk hoe sta ik in de wereld. Dat is eigenlijk voor mij burgerschap. En hoe geef ik die wereld dan vorm?

[...] Maar weet je, ik vind: dit is waar het om draait in het onderwijs [wijzend naar de begrippen op het interview placemat] hier gaat het om. Dit is het belangrijkste [...] Er wordt zo gehamerd op het hebben van kennis en inhoud dat je denkt van ja maar die vaardigheden die komen ergens vandaan en dat is hier vandaan weet je. Ook al kun je helemaal niet goed rekenen, je kan een prima mens zijn. Vorig jaar een jongetje die naar het VMBO-kader ging. Een fantastisch joch. Je zag al een mooi mens in wording” (Gaby, I1).

Gaby benadrukt dat ze burgerschap als integraal onderdeel ziet van het onderwijs en benadrukt het belang van dit domein voor het onderwijs. Hierbij probeert ze met name vanuit de leerling zelf te werken maar wijst ze ook op de relatie en verantwoordelijkheden die de leerling heeft ten opzichte van de wereld om zich heen. In de eerste focusgroep verwijst ze naar een begrip als Bildung en benadrukt ze dat haar klas een oefenplaats is en dat het haar vooral gaat om de brede vorming van de leerling.

“Ik wil eigenlijk in mijn groep een samenleving in het klein zijn. Een oefenplaats. En dat is ook wat ik met het woord Bildung bijvoorbeeld bedoel. Is dat ik eigenlijk de brede vorming van het kind in al zijn facetten vind ik heel erg belangrijk” (Gaby, Fg1).

Hoewel onderwijs voor Gaby voornamelijk gaat om deze brede vorming, wijst ze ook meerdere keren op haar ervaring dat het onderwijs onder druk staat van de aandacht voor de resultaten van de leerlingen. Als leerkracht van groep 8 speelt dit volgens haar nog een extra rol omdat de resultaten en de uitstroom van de leerlingen onder het vergrootglas liggen van het schoolbestuur en de inspectie zoals blijkt uit het volgende fragment.

“Nou ik denk dat je daar zeker als leerkracht van groep 8 mee te maken krijgt. Met de uitstroom naar het voortgezet onderwijs. Dat kinderen die een VMBO-basisadvies krijgen, net zoveel waard zijn als kinderen die een gymnasiumadvies krijgen. En dat dat er ook toe doet. Dat basisadvies. En dat is weleens moeilijk omdat je zeker ook vanuit het schoolbestuur of de inspectie aan bepaalde voorwaarden moet voldoen of bepaalde resultaten moet behalen waardoor je sommige kinderen...die schrijf je weg, die schrijf je uit zo’n toets resultaat omdat ze een te laag IQ hebben. [...] Maar als je toch mag worden wie je bent, dan is degene die naar het VMBO basis gaat net zoveel waard als degene die naar het Gymnasium gaat” (Gaby, I2).

De nadruk op cito toetsen en de meetbare resultaten gaat volgens Gaby ten koste van de aandacht voor burgerschapsonderwijs. Ondanks deze druk probeert ze op verschillende manieren aandacht te besteden aan burgerschapsthema’s en maakt ze in haar voorbeelden inzichtelijk op welke wijze ze burgerschapsthema’s terug ziet komen in haar onderwijspraktijk. Zo verwijst ze bijvoorbeeld naar de ruimte die er moet zijn voor conflicterende opvattingen in haar klas.

“Vorig jaar hadden we twee meiden die vonden dat zwarte piet de deur uit moest en de rest van de groep vond dat zwarte piet moest blijven. Die minderheid, die twee meiden, die kwamen voor hun mening uit en daar ontstond een heel mooi gesprek, maar dat moet je wel op zo’n manier afronden dat het conflict bleef bestaan. Want zij bleven er tegen en de rest van de groep was er voor. Dus daar doe je dan verder niets mee. Maar zij moeten wel het gevoel hebben dat zij nog binnen die groep passen en ook als één groep de deur uitkunnen. Als dat niet kan dan ga je meer voor de consensus” (Gaby, I1).

Zoals in bovenstaand voorbeeld naar voren komt probeert Gaby in haar onderwijsruimte te maken en te laten voor de verschillende opvattingen van de leerlingen. Hierbij benadrukt ze dat ze het conflict, over in dit geval zwarte piet, moet kunnen blijven bestaan. Wanneer het conflict er echter voor zorgt dat de groep uiteenvalt dan zou dit betekenen dat ze, als leerkracht, hier een rol in moet spelen. Thematiek die te maken heeft met haar eigen rol als leerkracht is bij Gaby een terugkerend thema dat met name binnen burgerschapsonderwijs zorgt voor lastige vragen en dilemma’s. Zo ziet ze bijvoorbeeld democratie terugkomen in kleine praktische situaties in haar onderwijs, maar levert dit meteen ook vragen op over haar rol als leerkracht.

“Democratie is voor mij: in vrijheid leven in respect met wat je hebt naar de ander. Als je kijkt bijvoorbeeld wij hebben hier in de schuur een geel fietsje staan. Dat is hét item voor de kleuters. Iedereen wil op het gele fietsje. Hoe ga jij als leerkracht bepalen wie er op dat gele fietsje kan? Nou dat vind ik echt een voorbeeld van hoe je daar al begint met democratie. Dan mag de één dan mag de ander? Maar wanneer mag je dan? Denk daar eens over na, hoe ga je dat vormgeven? Is het, het recht van de sterkste? Diegene die als eerste het hardste kan rennen en op het gele fietsje zit? Of iemand die hem eraf poeiert die met fysiek geweld op dat gele fietsje terecht komt? Je bent altijd heel erg met democratie bezig. En met ja politiek. Ik bedoel ik wil niet als een dictator van mijn groep gezien worden en dat kinderen bang voor mij zijn omdat ik een of andere dictatuur hier de kinderen opleg. Dat zou ik vreselijk vinden. Ik ben onderdeel van de groep maar als het erop aan komt dan bepaal ik. En dan heb je die burgerschap, die persoonsvorming, die diversiteit en die vrijheid, die heb je allemaal, neem je allemaal als leerkracht mee om een bepaalde beslissing, grote beslissing, te nemen. Denk ik. [...] Dus ja dat zou ik echt heel erg vinden als zij het als niet democratisch zouden zien. En ik denk dat democratie is: vrijheid in beperktheid. Je kunt van alles doen, totdat je tegen een grens aanloopt. En dat is hier ook zo. Je kunt van alles doen maar er is een grens. En wie dat dan bepaalt, of ik dat dan ben of dat de schoolleiding dat vindt of het bestuur of de politie of ja dat is een interessant gesprek” (Gaby, I1).

Uit de beschrijving blijkt hoe Gaby een relatief klein praktisch voorbeeld verbindt aan verschillende vragen die voortkomen uit de thematiek van democratisch besluitvorming waarbij ze tevens de koppeling maakt met haar eigen rol als leerkracht. Haar eigen rol als leerkracht komt meerdere keren terug. Zo bracht Gaby in de tweede focusgroep de casus in over het beleid van de gezonde traktatie bij haar op school en vroeg ze zich

af wat dit betekent voor haar als leerkracht in relatie tot haar voorbeeldfunctie. Ook in haar schriftelijke reactie op de tekst over het concept van subjectificatie wijst ze op de voorbeeldfunctie van de leerkracht en de vragen die dit met zich meebrengt.

“Als je uitgaat van subjectificatie, lijkt het mij dat de socialisatie hieraan vooraf moet gaan. Hoe kan een kind intrinsiek weten, zonder goed voorbeeld te hebben, wat vrij en verantwoordelijk is? En als je een voorbeeld wilt geven, wie bepaalt dan wat een goed voorbeeld is? Je probeert wel om de kinderen zo vrij mogelijk te laten, maar deze vrijheid is ook beperkt. Doordat je van kinderen verwacht dat zij elke dag in het lokaal zijn, zich aan bepaalde afspraken houden, kun je niet altijd spreken van vrij zijn” (Gaby, Sr.).

In de wijze waarop Gaby over haar onderwijs spreekt, wordt duidelijk dat ze de verbinding legt met verschillende thema's die onderdeel uitmaken van de concepten van subjectificatie en agonisme. In eerste instantie geeft ze aan hoe ze de thema's in haar onderwijs ziet terugkomen en vervolgens laat ze door middel van verschillende voorbeelden zien wat dit betekent voor haar als leerkracht en welke vragen en dilemma's deze thema's oproepen.

6.3.2 Een inkijkje in de onderwijspraktijk van Gaby

Zoals eerder genoemd wordt de beschrijving van de praktijk van Gaby toegepast op een specifieke gebeurtenis. De beschrijving is gebaseerd op de veldnotities met daarbij de transcripten van de lessen en het één-op-één interview na afloop van de observaties. Het was een opvallende gebeurtenis omdat vanuit de overige veldnotities naar voren kwam dat de leerlingen in de klas van Gaby zich erg rustig gedroegen. Er was sprake van een duidelijke structuur met een strakke planning voor de dag, die stap voor stap doorlopen werd. Tijdens individuele opdrachten werken de leerlingen serieus aan hun opdrachten en tijdens groepsopdrachten wordt in harmonie samengewerkt. De gebeurtenis die centraal staat lijkt hiervan af te wijken en vindt plaats tijdens de tweede observatie. Deze gebeurtenis laat zien op welke manier een thema dat gerelateerd kan worden aan de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs, in de onderwijspraktijk naar voren kan komen en hoe Gaby hier als leerkracht mee omgaat.

Het is maandagochtend en nadat de leerlingen aan de slag zijn geweest met hun leestaken vraagt Gaby ze in de kring te komen zitten. In de kring wordt de leerlingen gevraagd wat ze hebben gedaan in het weekend en wat ze daarvan willen delen met hun klasgenootjes. Verschillende leerlingen vertellen wat ze hebben gedaan dat weekend. Een van de leerlingen (Melle) vertelt dat hij een tenniswedstrijd heeft gewonnen. Een andere jongen, die ook meedeed aan de tenniswedstrijd, reageert hierop dat dit niet tegen hem was, maar tegen meisjes waardoor de eerste plek eigenlijk lang niet zoveel status heeft. Wat volgt is een vurig gesprek tussen verschillende leerlingen waarbij ze op een zeker moment letterlijk tegenover elkaar staan. Interessant hierbij is om te kijken naar de rol van Gaby en de manier waarop ze met dit conflict omgaat als leerkracht.

Gaby: "Nou Melle nu heb je de beurt, vertel maar.

Melle: Ja ik moest daar ook tennissen en toen moest ik aan de andere kan van het net en toen werd ik eerste.

Daan: Niet tegen ons hoor.

Melle: Nee.

Gaby: tegen een ander duo?

Melle: Ja.

Daan: Maar dat waren meisjes dat is zo gedaan" (Gaby, O2).

Na deze opmerking van Daan reageren meerdere leerlingen, met name meisjes, geschokt en wordt er door verschillende jongens gelachen. Het is duidelijk dat hier door de leerlingen in de klas heel verschillend over wordt gedacht. Gaby reageert als eerste op de opmerking van Daan door hem als eerste een vraag te stellen.

Gaby: "Hoezo dat is zo gedaan?

[De klas wordt rumoerig]

Gaby: Het is wel interessant wat je nu zegt.

Melle: Ja want ze waren nog best wel goed hoor...

Gaby: Zie je nu gebeurt er iets. Luister...

Daan: Dat meisje kan alleen maar valsspelen.

[weer geschokte reacties van de leerlingen]

Gaby: Ho stop laten we het even centraal houden" (Gaby, O2).

Of Daan de opmerkingen maakt om andere leerlingen te prikkelen of dat hij ook echt van mening is dat winnen van meisjes makkelijker is wordt niet duidelijk, maar wat wel duidelijk is dat meerdere leerlingen geraakt worden door zijn opmerkingen. Ook Gaby merkt dat er iets gebeurt met de leerlingen. Doordat er rumoer ontstaat door de opmerkingen van Daan, vraagt ze de leerlingen het centraal te houden. Vervolgens wijst ze op de kringafspraken waarbij een van de afspraken is dat de leerlingen nadat ze iets hebben verteld de beurt geven aan een andere leerling die zijn vinger omhoog heeft.

Gaby: "Doe je vinger omhoog heb je al een beurt gekregen Felix? Ssst. Houd je aan de kringafspraken. Als je op Elsa wilt reageren dan doe je je vinger omhoog. Geef de beurt maar even door Elsa.

[Elsa wijst naar Wende]

Wende: Jongens zeggen altijd dat ze sterker zijn dan meisjes.

[meerdere jongens reageren: dat is ook zo]

Gaby: Nee nee nee Siem hoorde ik geluid uit jouw giecheltje komen? Dan doe je je vinger omhoog...

[meerdere leerlingen lachen om de opmerking van Gaby]

Wende: Maar als ik kijk naar mijn moeder, die doet de was, die is de ramen aan het lappen, die koopt boodschappen, die moet voor ons zorgen. Dat is meer werk dan wat

mannen doen. Hendrik?

Tom: Nou ik ben het daar aan de ene kant wel mee eens maar aan de andere kant ook weer niet. Want mannen...die vrouwen die doen klusjes in het huis, maar mannen die zorgen dat het geld in het laatje komt.

[weer rumoer. Wende reageert: dat doet mijn moeder ook]

Daan: kijk die snapt het” [verwijzend naar de opmerking van Tom en klapt in zijn handen] (Gaby, O2).

Door de opmerking van Tom en Daan zijn er verschillende leerlingen die geschokt reageren waardoor het rumoeriger wordt. Meerdere kinderen roepen door de klas en anderen laten non-verbaal merken dat ze het eens of oneens zijn met de opvattingen van Daan en Tom. Zo draaien meerdere leerlingen hun hoofd weg of slaan ze hun handen voor het gezicht. Andere ballen hun vuist of moeten lachen om de opmerkingen. Gaby probeert met name de rust te bewaren door de leerlingen te wijzen op de afspraken die gelden wanneer ze in de kring zitten. Haar voornaamste doel lijkt te zijn dat de leerlingen naar elkaar luisteren en inhoudelijk op elkaar reageren. Zelf geeft ze verbaal of non-verbaal niet aan wat haar mening is ten opzichte van de opvattingen van de leerlingen.

Gaby: “Wacht even ik wil het hier best nog even verder over hebben maar dat kan alleen als we ons aan de afspraken houden en dat ga ik hier niet nog een keer zeggen. Tom?

Tom: [vervolgt zijn verhaal] en als vrouwen dan werken en de mannen zijn thuis dan doen die toch ook klusjes thuis dus dat snap ik niet waarom je dat dan zegt. Want je vader zorgt ook voor je dus. En over dat ze zeggen dat jongens sterker zijn dan meisjes: dat is de ene keer wel waar en de andere keer niet. Dat hangt ervan af hoe je vader en moeder zijn en hoe je opgevoed bent. Hendrik?

Hendrik: Ik denk dat mannen en vrouwen gelijk staan want de één is beter in het ander en de ander is dan weer beter in het ene. Maar ja ik vind dat mannen en vrouwen gelijk staan.

[...]

Daan: en mannen en vrouwen die zorgen allebei voor hun kinderen/ Dus dat betekent niet gelijk dat alleen de vrouwen voor hun kinderen zorgen en mannen die doen juist... want kijk Hendrik die zei mannen die gooien het werk in het laatje [klas reageert op verspreking en leerkracht reageert].

Gaby: Eh nu ik geef maar de beurt door aan iemand die hem nog niet gehad heeft.

Melle: Nou mijn vader doet ook heel veel werk en die eh die werkt veel meer dan mijn moeder en die krijgt ook veel meer geld dan zij. Dus die brengt ook veel meer geld in het laatje. Wende?

Gaby: Nee die heeft al drie beurten gehad.

Wende: Nou...maar ik wil wat zeggen.

Melle: Lieke?

Lieke: Nou bij mij is het zo: mijn vader is best wel lui mijn moeder die kookt en die werkt echt veel meer dan mijn vader. Dus bij mij werkt mijn moeder echt het meest. Silke?

Silke: Nou eigenlijk kun je niet echt zeggen wie harder werkt of niet want als je vader meer werkt dan doet je moeder meer klusjes maar als je moeder dan weer veel meer werkt dan doet je vader weer meer klusjes. Dus... Lucas

Lucas: Nou bijvoorbeeld er is bij mijn oom en tante is het zo van: mijn oom die staat om zes uur op. Die ontbijt en die doet alles en die gaat om 7 uur gaat hij naar zijn werk toe. Hij is bouwvakker en dan ehm en dan is hij 18 uur weer thuis. Maar mijn tante die gaat rustig naar beneden, die slaapt uit, die doet de...ze hebben een baby en dan verschoont ze die eerst en dan doet ze alles. En dan gaat ze om 12 uur naar haar werk en dan is ze om 17 uur weer terug.

Gaby: Wat wil je daarmee zeggen?

Lucas: Nou dan doet mijn oom dus eigenlijk veel meer.

Gaby: Jij vindt dat je oom dus meer doet op een dag dan je tante, in vergelijking met haar?" (Gaby, O2).

In bovenstaand fragment wordt zichtbaar op welke wijze het gesprek tussen de leerlingen verder gaat. Gaby bewaart daarbij het overzicht welke leerlingen aan het woord zijn geweest en daarbij probeert ze ook dat leerlingen aan het woord komen die nog niet gehoord zijn. Het gaat haar niet alleen om de leerlingen die het hardst roepen, die de mening van de meerderheid lijken te verkondigen of die altijd aan het woord komen, maar ze heeft ook oog voor die stemmen die minder vaak gehoord worden. Daarbij stelt ze aan het einde van het fragment enkele verhelderingsvragen. In het gesprek dat volgt tussen de leerlingen komen ze op het onderwerp sporten en in hoeverre hier verschil zit tussen mannen en vrouwen.

Rienk: "Nou bij honkbal is het eigenlijk ook een beetje zo met de meiden en de jongens. Want meiden die zijn heel voorzichtig, want soms dan heb ik een wedstrijd en dan zijn er meiden nog bezig met een wedstrijd.

[Wende reageert non-verbaal met een boos gezicht. Steekt haar vinger op en wil graag reageren]

Gaby: Wende, kijk de andere kant op. Jij mag zo weer. [Wende: brult maar lacht ook] Wende houd je gedeisd.

Rienk: en dan zie je ze in het veld staan en dan hebben ze zo'n masker op en vrouwen hebben ook dikkere knuppels dat ze dan sneller kunnen slaan en mannen die hebben dunne knuppels en die hebben niet eens een masker op.

[in de klas wordt gelachen door de kinderen. Wende zit daadwerkelijk op het puntje van haar stoel, recht tegenover Rienk en briest van woede]

Gaby: Wende zit ook op honkbal...

[kinderen giechelen]

Rienk: En ze hebben ook zachte ballen.

Gaby: Wil je daar nog iets op zeggen Wende?

Wende: Ja heel graag [lachend]. Het is zo: Jij zegt nu dat meisjes zachter kunnen slaan.

Rienk: dat zeg ik niet.

[gesprek gaat over wat Rienk precies zei. Leerkracht vat samen wat er dan wel gezegd is]
Gaby: *Dus het is voor meisjes gemakkelijker om te honkballen dan voor jongens?*
Wende: *Nou dat vind ik niet want kijk wij dragen die maskers vanwege dat de bal harder aankomt. Jullie misschien niet. En wij hebben nu ook hardere ballen"* (Gaby, O2).

Tijdens bovenstaand gesprek stond leerling Wende letterlijk tegenover leerling Rienk en maakte ze verbaal en non-verbaal duidelijk dat ze het fundamenteel oneens was met zijn opvattingen. Ze kan niet wachten om te reageren op de opmerkingen van leerling Rienk. Er is duidelijk sprake van conflicterende opvattingen tussen de leerlingen, waarbij het gesprek in eerste instantie niet gericht lijkt te zijn om de ander te overtuigen maar met name om de eigen opvattingen over het verschil tussen mannen en vrouwen te delen. De rol van Gaby wordt gekenmerkt door vooral de leerlingen te wijzen op de kringafspraken, de beurten door te spelen en enkele verhelderingsvragen te stellen, maar ook dat Gaby ruimte laat zodat de leerlingen hier uitvoerig met elkaar over in gesprek kunnen gaan. Uiteindelijk wordt het gesprek door Gaby afgerond en gaat het kringgesprek verder over de ervaringen van leerlingen uit het weekend. De spanning tussen de conflicterende opvattingen van de leerlingen lijkt van het ene op het andere moment te zijn verdwenen en na het kringgesprek gaan de leerlingen voor de pauze gezamenlijk de klas uit. Het conflict dat ze enige tijd hiervoor hadden lijkt geen noemenswaardige rol te spelen.

Het gesprek tussen de leerlingen en Gaby haar handelen was een opvallende gebeurtenis met een dynamiek die afweek van andere momenten van de observatie waarbij de leerlingen in harmonie met elkaar samenwerkten en er een heldere structuur en planning werd gevolgd. Doordat Gaby de ruimte liet voor het delen van de conflicterende opvattingen in het kringgesprek, werd afgeweken van deze planning. Het gesprek tussen de leerlingen was daarom ook een belangrijk thema binnen het afsluitende interview met Gaby.

Gaby: *"Zo hè hè even zitten. Hard werken hè?*

I: *Ja hè?!*

Gaby: *Vind ik wel hoor. Je echt de hele dag gaat het zo.*

[...]

I: *En wat maakt het druk zo'n dag?*

Gaby: *Nu had ik even de tijd voor zo'n gesprek. Dat vond ik interessant dus dan pak je die tijd. En omdat je het een interessant gesprek vindt ga je er dan even wat langer op door en omdat ik het ook belangrijk vind. Maar dat maakt wel dat ik die opdracht van de begrijpend lezen tekst [...] die moet dan weer op een ander moment. En zo verschuift het de week door. [...] In de waan van de dag gebeuren er allerlei dingen waardoor je.... Ja dat ligt ook aan jezelf want ik had ook geen aandacht aan dat gesprek kunnen besteden.*

I: *Waarom heb je er aandacht aan besteed?*

Gaby: *Dat vind ik leuk.*

I: Wat vind je leuk dan? Wat is dan...?

Gaby: Je voelt aan die kinderen dat dit iets is. Je voelt dat er iets gebeurt in die kring. Waardoor het verschil tussen man en vrouw, ongelijkheid, dat zijn dingen die ook belangrijk voor hen zijn om dingen over te leren. En hoe mooi is het dat er op zo'n moment dus iets gebeurt, vanuit de belevingswereld van de kinderen. Zonder dat je er iets voor hoeft te doen. Het wordt je zo voor de voeten geworpen. Dat is het en dan pak je dat. Tenminste ik wel. [...] Dat [de geplande lesstof] schuif ik even aan de kant en dan maak ik hier plaats voor" (Gaby, I3).

Uit dit interviewfragment met Gaby wordt duidelijk dat een dergelijk gesprek samenhangt met verschillende keuzes die zij als leerkracht moet maken. Wanneer het onderwerp op deze manier aan de orde komt is de eerste keuze die Gaby moet maken of ze hier verder op ingaat of niet. Wanneer ze de leerlingen de ruimte geeft om dit gesprek met elkaar te laten voeren, dan is de consequentie dat dit ten koste gaat van andere opdrachten die gepland stonden. Zoals ze aangeeft vindt zij dit persoonlijk een belangrijk onderwerp om te bespreken en wil ze hier graag ruimte voor maken. Maar doordat Gaby deze keuze maakt verschuiven andere taken en moeten die op een ander moment in de week een plek krijgen. Vervolgens gaat het interview verder op de rol van Gaby als leerkracht tijdens het gesprek.

I: "En wat gebeurde er tijdens het gesprek? Kan je daar iets over vertellen. Hoe jij het hebt gezien, welke keuzes je hebt gemaakt? Misschien heb je dingen ook wel bewust niet gedaan of gezegd?

Gaby: Ja. Nou ja je ziet dat er weinig inbreng van mijn kant is. Ik stuur weinig. Wat ik zie is dat er in één keer een enorme betrokkenheid is met name ook door kinderen die niet zo vaak iets in een kring zeggen. Dus dan komen er vingers bijvoorbeeld van Nora en Silke waarvan ik denk: oh wat leuk dat zij daar iets over gaan zeggen. Dus daarin stuur ik. Om te zeggen van: oké ik zie mensen die nog geen beurt hebben gehad, kijk even om je heen. Dus dat vind ik dan mooi om te zien dat er een grote betrokkenheid is. Ik vind het dan zelf grappig om dat conflict te zien tussen Rienk en Wende. Daar gebeurt ook iets. Ze zitten recht tegenover elkaar en ze staan ook eigenlijk recht tegenover elkaar. Waardoor Wende uitgedaagd wordt om zich te beheersen, dat eigenlijk heel moeilijk vindt. Maar dan toch op die stoel blijft zitten en niet meteen [maakt een gebaar van strijden], want zo is zij. En dat leert zij dan op zo'n moment. Dat vind ik de individuele momenten waarin je dus dingen ontdekt. [...] Dus dat maakt voor mij zo'n gesprek waardevol. En het is een soort fingerspitzengefühl om te zeggen wat breng ik nou naar boven. En dat hangt ook heel erg van de groep af. In deze groep is er een grote veiligheid.

[...]

Gaby: Als het gesprek een bepaalde kant op gaat waarvan ik denk daar wil ik hem absoluut niet op hebben. Dan stuur ik veel meer.

I: En wat zou dat zijn? Waar moet ik dan aan denken?

Gaby: Nu werd er een beetje lacherig gedaan over dat eh twee jongens van twee meis-

jes hadden gewonnen. Dat werd verder geen issue meer. Daar begon het mee. Maar als het die kant op had gegaan dan had ik daar veel meer, minder op de achtergrond, maar veel meer aanwezig in het gesprek. Door bepaalde opmerkingen of een bepaalde vraag te stellen. Waardoor je probeert om daar sturing aan te geven. Want de leerling moet niet het gevoel krijgen dat de andere leerlingen hem uit zitten te lachen. Of dat hij het niet waard is die eerste plek omdat hij van een meisje heeft gewonnen. Want dat is niet terecht, daar gaat het in het gesprek niet over. Het gaat in het gesprek over de verschillen tussen mannen en vrouwen” (Gaby, I3).

Het wordt duidelijk dat Gaby bewust op verschillende momenten tijdens het gesprek niet ingrijpt op datgene wat leerlingen inhoudelijk zeggen. Wanneer het gesprek een andere richting was opgegaan en het ten koste zou zijn gegaan van de veiligheid in de groep, dan had ze eerder ingegrepen. Ze ziet haar taak vooral in het structureren van het gesprek, het bewaken van de kringafspraken en ervoor te zorgen dat verschillende leerlingen aan het woord komen. Naast het gegeven dat het gesprek een interessant voorbeeld is, waarbij de leerlingen de mogelijkheid krijgen hun eigen opvattingen met elkaar te delen, ziet Gaby ook dat het gesprek voor leerling Wende een moment is waarin ze wordt uitgedaagd om zich te beheersen. Zoals ook uit de eerste en tweede fase van het empirisch gedeelte van het onderzoek naar voren kwam, vindt Gaby het belangrijk in haar onderwijs aandacht te besteden aan de verschillen tussen leerlingen en wil ze hen graag de verschillende perspectieven laten zien die in de klas aanwezig zijn. Ze benadrukt dat dit ten koste gaat van andere vakken, maar ze vindt het belangrijk dat hier ruimte voor wordt gemaakt in haar klas.

Hoewel Gaby geen prominente rol lijkt te spelen tijdens het gesprek tussen de leerlingen, wordt duidelijk dat er verschillende momenten zijn waarop ze wel bewuste keuzes maakt om wel of niet te handelen. Ze laat het conflict tussen de leerlingen bestaan maar geeft met behulp van de gezamenlijke kringafspraken de grenzen aan van het gesprek. Ze is daarbij continu bezig om de leerlingen in stelling te houden zonder dat de leerlingen elkaar ‘kapot’ willen maken en het conflict antagonistische vormen aanneemt. Haar handelen wordt met name gekenmerkt door het bewaken van het speelveld waarbij ze niet alleen een scheidsrechter is maar ze zich ook bemoeit met de dynamiek van het gesprek. Door op deze manier te handelen zorgt ze ervoor dat een dergelijk complex en conflictueus thema zich kan ontfouten en dat alle leerlingen daarin staande blijven en gehoord kunnen worden.

Ondanks dat de concepten van subjectificatie en van agonisme en antagonisme geen onderdeel lijken uit te maken van haar vocabulaire, is de thematiek wel degelijk terug te zien in haar handelen. Zo wordt de thematiek van subjectificatie zichtbaar in de manier waarop Gaby leerlingen in het gesprek vrijheid en verantwoordelijkheid geeft om hun eigen standpunten te verwoorden en de manier waarop ze leerlingen weerstand biedt door ze de beurt te onthouden of een beurt door te spelen. De thematiek van agonisme

en antagonisme wordt met name zichtbaar door de wijze waarop Gaby ervoor zorgt dat de leerlingen met verschillende opvattingen zich tegen elkaar kunnen uitspreken en alle stemmen, ook die van de minderheid, gehoord kunnen worden. Daarbij bewaakt ze de grenzen van het speelveld, door de leerlingen te wijzen op de kringafspraken en te zorgen dat de discussie geen antagonistische vorm aanneemt.

6.4 Conclusies

De derde en afsluitende fase van het empirische gedeelte van deze studie stond in het teken van het handelen van de leerkrachten in hun onderwijspraktijk. Door middel van verschillende observaties in onderwijspraktijk van de leerkrachten Thomas en Gaby, is geprobeerd meer zicht te krijgen op de wijze waarop de concepten van subjectificatie en agonisme herkend kunnen worden in het handelen van de leerkracht. Door hen beiden twee dagdelen te observeren in hun eigen onderwijspraktijk en ze hier vervolgens over te interviewen is getracht een beeld te schetsen van de wijze waarop thema's die gerelateerd zijn aan de politieke en pedagogische dimensie van burgerschapsonderwijs, herkend kunnen worden in de onderwijspraktijk van de leerkrachten.

Uit de voorgaande twee fasen kwam naar voren dat zowel Thomas als Gaby de thematiek die ten grondslag ligt aan beide concepten in zekere mate herkennen in hun onderwijspraktijk en in hun eigen handelen. Dit was de belangrijkste reden om hen uit te nodigen voor deze derde fase van de empirische studie in de hoop de concepten of aspecten hiervan terug te zien in het handelen van de leerkracht. Beide leerkrachten waren zeer welwillig te participeren in de derde fase. Vooraf hadden ze geen opdracht gekregen een bepaald concept centraal te stellen in hun handelen, of specifieke opdrachten of gesprekken te voeren met de leerlingen. Desondanks zijn er bepaalde aspecten en thematieken in hun handelen zichtbaar geworden die gekoppeld kunnen worden aan de eerder gepresenteerde noties van subjectificatie en agonisme.

Allereerst is kennisgemaakt met het handelen van leerkracht Thomas. Vanuit de observaties, het afsluitende één-op-één interview en de eerder verkregen data, kwam naar voren dat in het handelen van Thomas, aspecten van het concept subjectificatie zijn te ontwaren. Hij lijkt op verschillende momenten 'subjectiverend' te handelen door de begrippen vrijheid en verantwoordelijkheid een centrale plek te geven in zijn benadering van leerlingen. In zijn handelen en in het spreken over zijn handelen wordt duidelijk dat hij bewust bezig is leerlingen vrijheid te geven maar hij ze tegelijkertijd wijst op de grenzen van deze vrijheid. Hij is actief bezig de leerlingen zelf verantwoordelijkheid te laten nemen voor de manier waarop ze omgaan met hun vrijheid en hierbij confronteert hij leerlingen onder andere met de vraag of datgene wat zij wensen ook wenselijk is voor de ander. Hij probeert de leerlingen te onderbreken door als leerkracht onvoorspelbaar te zijn en leerlingen uit te dagen zelf een positie in te nemen en ze hierop vervolgens te bevragen. Daarnaast geeft hij aan dat hij op verschillende momenten bewust niet handelt om de leerlingen de ruimte te geven eigen keuzes te maken en zelf verant-

woordelijk te maken. Als leerkracht stelt Thomas zich kwetsbaar op en laat hij zien dat hij als leerkracht een mens is die ook fouten maakt. Dit sluit ook aan bij zijn opmerkingen uit eerdere fasen van de empirische studie waar hij spreekt zijn voorbeeldfunctie als voorbeeld-niet-functie van de leerkracht. Hoewel Thomas in de eerdere fasen van de empirische studie en in zijn reactie voorafgaand aan de observaties aangeeft dat hij moeite heeft om het begrip subjectificatie te plaatsen, is hij in zijn handelen wel degelijk met de thematiek bezig. Hij is op verschillende momenten duidelijk bewust niet aan het socialiseren maar doet een beroep op de leerlingen zelf.

De tweede leerkracht van wie het handelen in dit hoofdstuk centraal stond was Gaby. Ook bij haar kwam uit de eerdere fasen van de empirische studie naar voren dat ze op verschillende manieren in haar handelen bezig is met de thematieken die de noties van subjectificatie en agonisme met zich meebrengen. Hoewel de concepten niet direct aansluiting lijken te vinden of onderdeel zijn van haar vocabulaire komt de thematiek van de concepten wel terug in haar denken en spreken over haar onderwijspraktijk. Ze ziet burgerschap als een belangrijke opdracht en geeft aan dat het een integraal onderdeel uitmaakt van haar onderwijs. Ze ziet haar groep als een samenleving in het klein en betreurt dat er weinig zichtbare culturele diversiteit in haar klas aanwezig is. Desondanks probeert ze in haar onderwijs ruimte te maken voor de verschillende perspectieven en opvattingen van de leerlingen. Dit wordt ook duidelijk in haar handelen tijdens een gebeurtenis in een van de geobserveerde lessen, waar de leerlingen een levendig gesprek hebben over de gelijkwaardigheid tussen mannen en vrouwen. Ofschoon enkele leerlingen letterlijk tegenover elkaar staan wanneer ze hun opvattingen delen, probeert Gaby zich niet met de inhoud van het gesprek te bemoeien. Haar rol kenmerkt zich met name door het afbakenen van het speelveld waarbinnen het gesprek plaatsvindt door te wijzen op de kringafspraken en te zorgen dat alle stemmen gehoord worden. Ze heeft daarmee niet alleen oog voor de leerlingen die het hardste roepen of de mening van de grootste groep vertegenwoordigen, maar zorgt er ook voor dat de stem van de minderheid een plek kan krijgen binnen het gesprek. Ze is in haar handelen niet zozeer bezig met het bereiken van een bepaalde consensus in de opvattingen van de leerlingen. Ze probeert juist bewust en actief ruimte te maken voor de verschillen en de leerlingen hiermee in contact te brengen. Het conflict tussen de leerlingen is hierdoor, volgens haar juist een waardevolle situatie, waarbij het niet gericht hoeft te zijn op een oplossing of een compromis. In haar handelen en de keuzes die ze hierin maakt wordt hiermee zichtbaar op welke manier ze vormgeeft aan een agonistische benadering waarbij conflicten mogen bestaan en leerlingen hun eigen passies en opvattingen mogen inbrengen, zonder dat er gestreefd hoeft te worden naar een sociaal gewenst antwoord. De rol van Gaby kenmerkt zich met name door het bewaken van het speelveld waarbij ze niet alleen een scheidsrechter is maar ze zich ook bemoeit met de dynamiek van het gesprek tussen de leerlingen. Vanuit het één-op-één interview na afloop van de observaties wordt duidelijk dat er meerdere momenten zijn waarop Gaby besluit om juist niet te handelen en de leerlingen het gesprek te laten voeren. Ze probeert ruimte te maken voor

de verschillen en het uitwisselen van perspectieven en het conflict dat ontstaat ziet ze als een verrijking voor de leerlingen.

Hoewel de concepten zelf, bij zowel Thomas als bij Gaby, niet direct een plek krijgen in hun spreken over hun onderwijspraktijk, zijn er in hun handelen wel bijzondere dingen waar te nemen. Het laat hiermee wellicht zien dat hun kracht met name ligt in het handelen in plaats van het conceptuele. De derde fase van de empirische studie geeft zo inzicht in de onderwijspraktijk van leerkrachten en de wijze waarop burgerschapsvraagstukken daarin terugkomen. Het laat met name zien dat burgerschap zich manifesteert in hele concrete situaties, die in eerste instantie wellicht niet als dusdanig te herkennen zijn. Thomas en Gaby laten zien dat ze de kwaliteit hebben deze situaties te herkennen en dat ze kunnen inspelen op de situationele mogelijkheden die deze situaties in zich dragen. De leerkracht dient hiervoor niet alleen de potentie van een dergelijke situatie te herkennen, hij dient ook snel te handelen met weinig tijd tot verder doordenken of reflecteren. Tegelijkertijd heeft hun beslissing om in deze situatie te handelen ook consequenties voor de rest van hun onderwijs. Zo zagen we bij Gaby dat ze inziet dat haar keuze, aandacht te besteden aan het gesprek tussen de leerlingen en hiervoor ruimte te maken in haar curriculum, ervoor zorgt dat dit ten koste gaat van de geplande lesstof. Leerkrachten hebben hierbij te maken met een context waar ze zich toe moeten verhouden en waarin ze moeten manoeuvreren. Dit werd vooral zichtbaar in het handelen van Thomas die te maken heeft met een grote klas, waarin meerdere leerlingen met gedragsproblematiek zitten en die individuele aandacht nodig hebben. Tenslotte dragen de situaties zoals deze zichtbaar werden in de onderwijspraktijken van Thomas en Gaby, ook een bepaalde onzekerheid in zich. De leerkrachten weten immers niet hoe de leerlingen zullen reageren en zijn niet gericht op een van tevoren bepaalde uitkomst die de leerlingen moeten bereiken. Het inbouwen en aangaan van deze onzekerheid duidt op een specifieke handelingskwaliteit van de leerkrachten.

Hoofdstuk 7:

Conclusie en discussie

7.1 Inleiding

Nadat in de vorige drie hoofdstukken de bevindingen gepresenteerd zijn van het empirische gedeelte van deze studie wordt in dit zevende en laatste hoofdstuk een antwoord geformuleerd op de centrale onderzoeksvraag zoals beschreven in het eerste hoofdstuk. De bevindingen uit het empirische gedeelte van de studie en de conceptuele verkenning zoals beschreven in het tweede hoofdstuk, worden in dit hoofdstuk verder uitgewerkt en met elkaar in verband gebracht.

In paragraaf 7.2 wordt allereerst een antwoord geformuleerd op de hoofdvraag en wordt stilgestaan bij de inzichten die deze studie heeft opgeleverd. Deze inzichten worden vervolgens in paragraaf 7.3 nader geanalyseerd en bediscussieerd, wat uiteindelijk zal leiden tot verschillende aanbevelingen voor de onderwijs- en opleidingspraktijk in paragraaf 7.4.

7.2 Beantwoording van de onderzoeksvraag

Het primaire doel van deze studie richtte zich op het verkennen van de twee concepten: subjectificatie en agonisme en de betekenis en de potentie van beide concepten voor het denken en handelen van leerkrachten binnen het Nederlandse primair onderwijs. In het eerste hoofdstuk werd daartoe de volgende centrale vraagstelling geformuleerd:

Wat is de betekenis en de potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het denken en handelen van leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs in het Nederlandse primair onderwijs?

Hoewel de centrale vraagstelling zich richt op het onderzoeken van de betekenis en de potentie van de concepten subjectificatie en agonisme voor het denken en handelen van de leerkracht, was een onderliggende doelstelling van de studie zo dicht mogelijk bij de onderwijspraktijk en de betekenisverlening van de leerkrachten te blijven. De opvattingen en ervaringen van de leerkrachten, oftewel de 'teacher beliefs', moesten daarom ook een centrale plek innemen binnen deze studie. Dit vanuit de visie dat onderwijs niet alleen gezien kan worden als een één-dimensionaal proces van het overbrengen van leerstof, maar dat onderwijs met name een complexe humane praktijk is (Schön, 1983).

Daarbij werd vanuit verschillende studies en rapporten gewezen op de cruciale rol van de leerkracht wanneer het gaat om burgerschapsonderwijs (Eurydice, 2012; Onderwijsraad; 2017). De intentie van deze studie was daarmee om stil te staan en aan te sluiten bij de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de deelnemende leerkrachten uit het primair onderwijs. Deze betekenissen, opvattingen en ervaringen kunnen helpen om inzicht te verkrijgen in de dagelijkse onderwijspraktijk en de daarin besloten percepties en keuzemogelijkheden van de leerkracht (Parajes, 1992). Om zoveel mogelijk aan te sluiten bij en inzicht te bieden in de betekenisverlening van de leerkrachten, is een keuze gemaakt voor illuminative evaluation research als methodologie. Met behulp van deze methodologie zijn beide concepten uit de vraagstelling 'geëvalueerd', waarbij de betekenisverlening van de leerkrachten centraal heeft gestaan. Binnen het illuminative evaluation research gaat om het verkrijgen van inzicht in bepaalde gebeurtenissen en wordt het belang van de context en de interpretatie van de actoren benadrukt (Patton, 2002). Hierbij gaat het niet zozeer om het aantonen of voorspellen van de beste effecten voor de grootste groep, maar gaat het om de beschrijving en interpretatie van complexe praktijken en het evalueren van nieuwe of bestaande programma's. De inzichten die deze studie genereert zullen daarmee ook niet leiden tot algemeen geldende, effectievere of beter geformuleerde doelen voor het onderwijs, maar tot principes die leerkrachten kunnen helpen bij het oordelen en het maken van keuzes in bepaalde situaties.

Zoals duidelijk wordt uit bovenstaande centrale vraagstelling liggen in deze vraag meerdere vragen besloten. Het gaat zowel om de betekenis als om de potentie van de beide concepten, daarnaast gaat het zowel om het denken als om het handelen van de leerkrachten. Daarom wordt in eerste instantie in paragraaf 7.2.1 stilgestaan bij de betekenis van de concepten van subjectificatie en agonisme voor het denken en het handelen. Vervolgens wordt in paragraaf 7.2.2 ingegaan op de potentie die beide concepten in zich hebben voor de leerkrachten in het primair onderwijs.

7.2.1 Betekenis van de concepten voor het denken en handelen van leerkrachten

De beantwoording van het eerste gedeelte van de centrale vraag richt zich op de betekenis die de concepten subjectificatie en agonisme hebben voor het denken en handelen van leerkrachten in het primair onderwijs. Vanuit het conceptueel kader zijn beide noties aangedragen als mogelijke aanvulling op de huidige dominante invulling van burgerschapsonderwijs en zijn ze vanuit dit idee aan de deelnemende leerkrachten voorgelegd.

Wanneer we kijken naar de betekenis die de concepten hebben gekregen in het denken en handelen van de leerkrachten, dan komt in eerste instantie naar voren dat de concepten bij veel leerkrachten moeilijk lijken te 'landen'. Hoewel de leerkrachten zich vanuit interesse voor de thematiek van burgerschapsonderwijs hadden aangemeld voor deelname aan de studie, lijken de concepten niet direct betekenis te krijgen in het spreken over

de onderwijspraktijk. Vooral het concept van subjectificatie, dat centraal stond vanuit de pedagogische dimensie, lijkt voor de leerkrachten moeilijk betekenis te krijgen in hun denken. De leerkrachten gaven aan het concept en de tekst hierover als ingewikkeld te beschouwen en te worstelen met de formuleringen, zoals duidelijk werd bij het onderscheid tussen 'wie ik ben' en 'hoe ik ben'. Daarbij leken de leerkrachten het lastig te vinden om het concept te herkennen in hun denken over en handelen in de onderwijspraktijk. Ook in de afsluitende interviews kwam naar voren dat het concept 'an sich' moeilijk betekenis lijkt te krijgen en dat de term 'subjectificatie' nauwelijks onderdeel is gaan uitmaken van hun spreken over burgerschapsonderwijs. Bij het concept 'agonisme' leken de leerkrachten in eerste instantie enthousiaster na het lezen van de tekst over dit concept. Daarentegen kwam in de vervolggesprekken naar voren dat de essentie van het concept, dat zich richt op de politieke dimensie, het belang van conflict en de relatie met democratische samenleving, nauwelijks betekenis krijgt in hun denken en handelen als leerkracht. Veel van de voorbeelden blijven op het niveau van de klassenpraktijk en conflicten tussen leerlingen onderling. Het lijkt hiermee bij agonisme niet zozeer de term te zijn die als ingewikkeld wordt ervaren maar lijkt er met name een verlegenheid te zijn om het denken over de eigen onderwijspraktijk te koppelen aan een politieke dimensie. Ook in het handelen en het spreken over het handelen zoals we hebben gezien in de lessen van Thomas en Gaby, worden de concepten niet genoemd en wordt er niet vanuit de concepten gehandeld. Zowel Thomas als Gaby zijn in hun handelen niet bewust met de concepten zelf bezig en ook in de reflectie op hun handelen verwijzen ze niet naar de noties van subjectificatie of agonisme. In hun spreken over de onderwijspraktijk lijken de meeste leerkrachten te spreken op handelingsniveau en maken ze voornamelijk de vertaling naar het gedrag van de leerling.

In de conclusie in hoofdstuk vijf worden vier mogelijke oorzaken gegeven voor de moeite waarmee deze concepten betekenis lijken te krijgen. Deze vier oorzaken worden hieronder verder uitgewerkt. Een eerste verklaring (a) zou kunnen zijn dat de concepten überhaupt geen betekenis hebben voor de leerkrachten. De concepten zouden in dit geval in zichzelf geen waarde hebben voor het denken en handelen van de leerkrachten; zij zouden van mening kunnen zijn dat de concepten niet binnen de (pedagogische en politieke) opdracht van burgerschapsonderwijs vallen. Het zou in dit geval kunnen dat de leerkrachten vinden dat het onderwijs geen persoonsvormende en/of politieke opdracht heeft. Onderwijs heeft in dit geval een andere functie en zou zich bijvoorbeeld alleen dienen te richten op het kwalificeren of socialiseren van leerlingen. In dit geval zouden beide concepten niet passen binnen de visie op onderwijs van de leerkrachten. Een tweede mogelijke verklaring (b) zou kunnen liggen in de wijze waarop de concepten aan de leerkrachten zijn gepresenteerd. Zo zou in het proces wellicht te weinig tijd zijn genomen om de concepten met de leerkrachten intensief te doordenken en hierover van gedachten te wisselen. Ook zouden in dit kader de tekst en de presentatie te ingewikkeld kunnen zijn en onvoldoende aansluiten bij de praktijk en het denken van de leerkrachten, waardoor ze onvoldoende betekenis hebben gekregen. Vooral de tekst

over het concept van subjectificatie werd door meerdere leerkrachten als ingewikkeld beschouwd. Wat hierbij misschien ook een rol zou kunnen spelen is dat in de tekst over subjectificatie, Biesta zich afzet tegen populaire termen en stromingen binnen het huidige onderwijs zoals 'growth mindset' en 'resilience'. Daarbij plaatst Biesta het vraagstuk van de subjectificatie tegenover vraagstukken rond 'identiteit' en 'bildung' (Biesta, 2017). Het afzetten tegen dergelijke, in het onderwijs, populaire termen kan voor leerkrachten ook verwarrend werken, waarbij de betekenis van het alternatief niet direct duidelijk wordt. Een derde mogelijke verklaring (c) zou gezocht kunnen worden rondom het vraagstuk van de professionaliteit van de leerkracht. Vanuit de inzichten van de studie lijkt naar voren te komen dat de professionaliteit van de leerkrachten voornamelijk gekenmerkt wordt door op handelingsniveau naar de eigen praktijk en het eigen handelen te kijken en niet zozeer op conceptueel niveau. De leerkrachten zijn geneigd vooral vanuit eigen praktijkvoorbeelden en eigen handelen te spreken. Om op een meer 'abstracte' wijze te spreken over onderwijs, hun handelen en de ontwikkeling van leerlingen, lijkt lastig. Het zou daarmee mogelijk kunnen zijn dat de concepten zoals ze gepresenteerd zijn in deze studie ver buiten hun 'zone van naaste ontwikkeling' liggen. Tenslotte (d) is er nog de mogelijkheid dat oorzaken liggen in de concepten zelf en het ontbreken van zeggingskracht van de concepten voor de leerkrachten. Doordat de concepten te abstract of te ingewikkeld voor leerkrachten zijn, zou het kunnen dat ze hierdoor geen aansluiting vinden bij het vocabulaire van de leerkrachten. Dit zou onder andere kunnen doordat ze de thematiek wel degelijk herkennen in hun onderwijspraktijk en beseffen dat ze hier als leerkracht een rol in spelen. Door de gecompliceerde concepten en het gerelateerde begrippenkader zouden leerkrachten dit niet kunnen verbinden aan hun eigen vocabulaire.

Desalniettemin zou het de concepten geen recht doen en met name de leerkrachten te kort doen, als de conclusie zou zijn dat de concepten helemaal geen betekenis hebben voor het denken en het handelen van leerkrachten. Hiermee kan de eerst mogelijke oorzaak (a), die hierboven is genoemd, worden uitgesloten. Zo komt al uit de eerste fase van het empirische gedeelte van de studie naar voren dat, zonder dat de leerkrachten nog kennis hebben gemaakt met de concepten, in hun ervaringen en dilemma's wel degelijk vraagstukken naar voren komen die gerelateerd kunnen worden aan de thematiek die in de concepten besloten ligt. Zo wijzen de leerkrachten geregeld op hun behoefte leerlingen te vormen naar een bepaald beeld van de 'goede' burger, waarbij ze benadrukken hierin een voorbeeldfunctie te vervullen. Het domein van de socialisatie krijgt hierbij nadrukkelijk vorm en wordt door de leerkrachten ook dusdanig herkend wanneer ze tijdens de tweede fase hierop worden bevroegd. Tegelijkertijd lopen ze binnen dit domein van de socialisatie tegen verschillende grenzen aan, waarbij veelvuldig gewezen wordt op de spanning tussen de geldende regels, waarden, normen en opvattingen enerzijds en de vrijheid van de leerling anderzijds. Het thema van de vrijheid van de leerling in de klas, is hier een belangrijk en duidelijk aanknopingspunt waar de thematiek van het domein van de subjectificatie naar voren komt. Zoals Biesta

(2012a) aangeeft, liggen er verschillende tegenstrijdige doelen besloten in de drie doeldomeinen. Dit wordt ook zichtbaar in de reacties van de leerkrachten. Enerzijds benadrukken ze de noodzaak van socialisatie, en anderzijds geven ze aan dat onderwijs niet beperkt kan worden tot het domein van de socialisatie. Het onderwijs heeft voor hen ook een taak in het stimuleren van vrijheid en verantwoordelijkheid van de leerling. Beide doelen zijn hiermee tegenstrijdig en zorgen bij de leerkrachten voor een dilemma, waarbij ze binnen het pedagogisch speelveld keuzes moeten maken over de verschillende doeldomeinen van het onderwijs.

Ook de thematiek rond de vraag van de wenselijkheid (Biesta, 2015b) wordt door de leerkrachten herkend, waarbij ze aangeven dat leerlingen binnen het onderwijs ook moeten ontdekken en ervaren dat niet alles wat ze wensen ook wenselijk is. Hierin komt ook duidelijk de thematiek van het leren omgaan met weerstand naar voren, een ervaring die meerdere leerkrachten als een belangrijk onderdeel van het onderwijs zien. Deze ervaring met weerstand en het stimuleren van de ervaring met weerstand wordt ook door Biesta (2012c) benadrukt. In de derde fase van het empirische gedeelte van de studie wordt inzichtelijk hoe leerkracht Thomas in zijn handelen bewust bezig is met het domein van de subjectificatie. Door leerlingen enerzijds veel vrijheid te geven en anderzijds ook continu te wijzen op de consequenties van hun handelen en hun verantwoordelijkheden wordt in relatief kleine situaties zichtbaar hoe hij subjectiverend aan het handelen is. Het pedagogisch speelveld wordt hierin door Thomas niet beperkt tot het opvoeden of onderwijzen van de leerling, maar hij geeft ze hier zelf ook een belangrijk aandeel in.

In het geval van het concept agonisme wordt vooral de thematiek rond de diversiteit door de leerkrachten herkend en geven ze aan de diversiteit te waarderen en te willen stimuleren. Ze zijn in hun omschrijvingen van de doelen van burgerschap veel gericht op het leren inleven in de ander en het waarderen en accepteren van de diversiteit in de samenleving. De koppeling met democratie en de democratische samenleving wordt hierbij weinig door de leerkrachten zelf gemaakt. Wanneer ze naar aanleiding van het concept agonisme spreken over hun opvattingen over en ervaringen met conflicten, dan vertalen de leerkrachten dit met name naar situaties en ruzies in de klas tussen leerlingen en niet zozeer op het niveau van democratische- en samenlevingsvraagstukken in relatie tot burgerschap. Daarentegen geven sommige leerkrachten, naar aanleiding van de thematiek die voortkomt uit het concept agonisme, aan op welke wijze ze zelf bewust bezig zijn met het inbrengen van conflicterende opvattingen en meningen. Hierbij wordt duidelijk dat dit sterk samenhangt met de leerkracht en de persoonlijke opvattingen van de leerkracht. Zo gaven sommige leerkrachten aan conflict vermijdend te zijn of bewust te sturen op consensus om zo het leerproces van leerlingen niet in de weg te staan. In de derde fase van het empirische gedeelte van de studie wordt zichtbaar hoe leerkracht Gaby in een hele concrete gebeurtenis in haar praktijk tijdens een discussie tussen leerlingen ruimte maakt en laat voor de verschillende opvattingen in haar klas.

Ze probeert hierbij in haar rol als leerkracht vooral te letten op dat de discussie geen antagonistische vorm aanneemt en ze is actief bezig om alle leerlingen 'een stem' te geven en het conflict om te vormen naar een agonistische vorm. Het omvormen van antagonisme naar agonisme is volgens Mouffe (2013) belangrijk voor de herkenning van democratie. Gaby ziet in dit voorbeeld dat binnen het democratische speelveld conflict noodzakelijk, onvermijdelijk en soms ook wenselijk is (Mouffe, 2000). Ze is hierbij niet bezig met het beoordelen van de inhoud van de argumenten van de leerlingen of het sturen richting een rationele consensus. Ze zorgt als leerkracht dat ze de grenzen van het speelveld bewaakt en dat de leerlingen legitieme tegenstanders kunnen en mogen zijn (Biesta, 2011; Mouffe, 2013).

Wat naar aanleiding van de observaties bij Thomas en Gaby opvalt, is dat ze beiden in de momenten die zich in hun klas aandienen de mogelijkheden zien en de ruimte nemen om hier aandacht aan te besteden. Hoewel ze zich moeten verhouden tot een weerbarstige context waarin ze te maken hebben met grote klassen, leerlingen die veel individuele aandacht nodig hebben en de druk van de prestatievakken, beoordelen zij bepaalde situaties als waardevol en nemen hiervoor de tijd.

Het zou daarom te voorbarig zijn om te beweren dat de concepten helemaal geen betekenis hebben gekregen. Hoewel de leerkrachten de letterlijke termen nauwelijks gebruiken, zijn de concepten en met name de thematiek die hierin besloten ligt wel degelijk te herkennen in het denken en handelen van de leerkrachten. Het is naar aanleiding van de inzichten van deze studie moeilijk te zeggen of de concepten nog meer zouden kunnen betekenen wanneer ze op andere wijze zouden zijn gepresenteerd (mogelijkheid b), wanneer de professionaliteit van de leerkrachten hier meer op aan zou sluiten (mogelijkheid c) of wanneer de concepten meer op handelingsniveau zouden zijn uitgewerkt (mogelijkheid d).

7.2.2 Potentie van de concepten

Hoewel de concepten zelf moeilijk aansluiting lijken te vinden bij het denken van de leerkrachten en de leerkrachten niet vanuit zichzelf de (letterlijke) taal van de concepten 'overnemen' en koppelen aan hun handelen, betekent dit niet automatisch dat de concepten hiermee ook geen potentie hebben voor de onderwijspraktijk en het denken en handelen van de leerkracht. De concepten leggen immers wel thematiek bloot die herkend wordt door de leerkrachten in hun onderwijspraktijk. Zo werd bijvoorbeeld zichtbaar bij de thematiek rond socialisatie en subjectificatie dat de leerkrachten de grenzen van de socialisatie herkennen en aangeven dat ze hun pedagogische opdracht ook verstaan in termen van vrijheid en verantwoordelijkheid van de leerling. Hoe ze hier mee omgaan en hoe ze hier woorden aan kunnen geven lijkt ingewikkeld. Er lijkt iets te 'knagen' bij leerkrachten, maar ze kunnen dit niet goed duiden. De potentie van de concepten zou hier tot uiting kunnen komen, als leerkrachten met behulp van het concept en de bijbehorende thematiek, op een meer genuanceerde manier taal zouden

kunnen geven aan hun handelen en mogelijke verlegenheid zouden kunnen verklaren. Met behulp van de concepten kan worden aangegeven dat de dilemma's die ze ervaren, niet direct hoeven te worden opgelost, maar dat deze een onderdeel uitmaken van de praktijk van burgerschapsonderwijs. In het verlengde daarvan kan het leerkrachten helpen hun keuzes te maken of deze te legitimeren, zoals onder andere duidelijk werd in het handelen van Gaby. Waar Gaby eigenlijk gebonden is aan een strakke planning die ze dient te volgen, maakt zijzelf de weloverwogen keuze om de opdracht van begrijpend lezen uit te stellen en tijd en ruimte vrij te maken voor het gesprek tussen de leerlingen.

De verschillende fasen van het empirische gedeelte van deze studie hebben laten zien dat de leerkrachten door middel van de concepten en de bijbehorende thematiek zijn uitgedaagd om op een andere manier over het onderwijs en hun eigen handelen te denken en te spreken. De concepten hadden op deze manier een 'onderbrekende' werking, waarbij de bestaande orde en hun opvattingen over de onderwijspraktijk vanuit een relatief onbekend discours bevestigd werden. Deze onderbreking zorgde ervoor dat de leerkrachten werden uitgedaagd om op andere wijze naar hun eigen opvattingen en ervaringen te kijken. Ze zijn in dit proces bevestigd op concepten en thema's waar ze in hun dagelijks handelen niet direct mee in aanraking komen; hiermee zijn aspecten bloot gelegd die wijzen op een andere dimensie van hun professionaliteit en onderwijspraktijk. De potentie van de concepten ligt hiermee vooral in de thematieken die deze concepten 'op tafel leggen', geen deel uitmakend van het dagelijks spreken en denken over onderwijs. Dit dagelijks spreken en denken lijkt zich voornamelijk af te spelen op handelingsniveau en de concepten zetten hier een andere 'taal' tegenover. Doordat de concepten voor de leerkrachten vreemd waren, hadden ze een onderbrekende werking. Het zette de leerkrachten op een andere manier en in een ander soort taal dan ze gewend waren, aan het denken over hun eigen onderwijspraktijk.

Ondanks de complexiteit van de concepten hebben de leerkrachten het als waardevol ervaren hier gezamenlijk over na te denken, zoals onder andere verwoord in de evaluatie tijdens de afsluitende één-op-één interviews. Ze benadrukken dat ze het belangrijk hebben gevonden dat er tijd en ruimte was om gezamenlijk stil te staan bij hun opvattingen en ervaringen over de thematieken van burgerschapsonderwijs. Daarbij moet worden opgemerkt dat de tijd en ruimte van de leerkrachten om binnen het empirische gedeelte van de studie te participeren gelimiteerd was en er maar een beperkt beroep kon worden gedaan op de leerkrachten. Hierdoor was het onmogelijk om op een langdurige en intensieve manier tot een verdieping van de concepten te komen en deze uitvoerig te betrekken op hun praktijksituaties.

Hoewel de concepten mogelijk een waardevolle potentie in zich dragen voor het denken en handelen van de leerkrachten, komt ook uit deze studie naar voren op welke wijze de leerkrachten zich bevinden in een spanningsveld. Dit spanningsveld is met name zichtbaar in de brede context van het onderwijs, waar de leerkrachten te maken hebben

met prestatiedruk, grote klassen, leerlingen die veel individuele aandacht behoeven, administratief werk en hoge verwachtingen vanuit de ouders en de maatschappij. Deze aspecten werden tijdens alle fasen van de empirische studie door de leerkrachten benoemd als belemmerende factoren om aandacht te besteden aan burgerschapsonderwijs. Dit werd eveneens bevestigd door het feit dat meerdere leerkrachten door een te hoge werkdruk de deelname aan de studie moesten beëindigen, terwijl ze graag hadden deelgenomen aan het gehele proces. Waar enerzijds door de Onderwijsraad (2011) en de Inspectie van het onderwijs (2017) wordt gewezen op de cruciale rol van de leerkracht, maakt het bovenstaande ook inzichtelijk dat leerkrachten weinig ruimte ervaren om hier uitgebreid bij stil te staan. De concepten moeten hiermee functioneren in een context die weinig ruimte biedt, omdat de nadruk vooral ligt op andere onderwijstaken.

7.3 Overige inzichten

In navolging van de in de vorige paragraaf gepresenteerde inzichten, zijn in deze studie, die zich heeft gericht op de betekenissen, opvattingen en ervaringen van een klein aantal leerkrachten, ook andere inzichten opgedaan. Inzichten die niet direct betrekking hebben op de twee centrale concepten, maar wel op de praktijk van burgerschapsonderwijs. Wat uit deze inzichten naar voren komt is de complexiteit van het domein van burgerschapsonderwijs voor leerkrachten. Een domein dat, zoals hierboven naar voren kwam, onder grote druk staat van andere onderwijsdomeinen en taken. Maar ook een domein waaraan vanuit overheidswege veel belang wordt gehecht. Zoals in het eerste hoofdstuk naar voren kwam wordt vanuit de overheid gepleit voor meer helderheid van burgerschapsonderwijs en streeft de onderwijsinspectie naar het formuleren van meetbare indicatoren om burgerschapsonderwijs beter in beeld te brengen (Inspectie van het Onderwijs, 2017).

De inzichten uit deze studie laten zien dat het bij burgerschapsonderwijs enerzijds gaat om bepaalde kennis die moet worden overgedragen en om vaardigheden, waarden en normen die moeten worden aangeleerd. Maar ook dat burgerschapsonderwijs meer is dan dat. Dat burgerschapsonderwijs gaat om het benutten van niet tot in detail planbare momenten. Momenten die zich aandienen in de onderwijspraktijk, waar leerkrachten leerlingen in aanraking kunnen laten komen met het speelveld van de pedagogiek en het speelveld van de democratie. Vanuit de praktijkvoorbeelden werd duidelijk hoe de leerkrachten worstelen met hun eigen waarden en opvattingen in het domein van burgerschap. Ook werd in dit kader de complexiteit van de voorbeeldfunctie scherp verwoord door de leerkrachten en de spanning tussen socialisatie en de vrijheid van de leerling, die hierbij zichtbaar werd. De praktijkvoorbeelden gaven hiermee inzichten in de alledaagsheid van burgerschapsonderwijs. En dat inderdaad de leerkracht daarin een cruciale rol speelt. Deze rol richt zich deels in het overdragen van kennis, waarden en vaardigheden, maar wordt ook gekenmerkt door het (h)erkennen en benutten van (niet planbare) momenten die zich aandienen in de onderwijspraktijk. Burgerschapsonderwijs vraagt hiermee wellicht om een andere vorm van professionaliteitsontwikkeling.

7.4 Discussie

Zoals naar voren komt uit de beantwoording van de centrale vraag lijken de concepten zoals ze zijn geïntroduceerd moeilijk aansluiting te krijgen in het denken en handelen van de leerkrachten. Vooral de concepten zelf lijken voor de leerkrachten ingewikkeld en worden weinig opgepakt of verbonden aan het eigen denken en handelen. Echter, wanneer ze spreken over de eigen onderwijspraktijk en wanneer er gekeken wordt hoe ze in concrete situaties handelen, dan lijkt de thematiek die in de concepten besloten ligt, wel degelijk herkend te worden.

Zo werd duidelijk dat de leerkrachten het belang benadrukken van burgerschapsonderwijs en ze dit zien als 'een voorwaarde' voor goed onderwijs. Wat hierbij opvalt is dat de leerkrachten hier met name mee bezig lijken te zijn vanuit een socialiserend perspectief, oftewel veel van het werk dat ze hierin doen lijkt voornamelijk binnen het domein van de socialisatie te vallen. In veel van de opvattingen over de eigen voorbeeldfunctie werd het domein van de socialisatie zichtbaar, waarbij ze vooral gericht waren op het uit- en overdragen van het 'goede' voorbeeld aan de leerlingen. Wanneer de opvattingen van de leerkrachten beschouwd worden vanuit de typen burgerschap zoals Westheimer en Kahne (2004) en Veugelers (2007) deze hebben onderscheiden, dan lijken de leerkrachten zich vooral te richten op de *personally responsible citizen* en de *participatory citizen* (Westheimer & Kahne, 2004). Het gaat de leerkrachten er in eerste instantie om dat de leerlingen de waarden, normen en (gedrags)regels overnemen waarmee ze met name aansluiten bij het eerste genoemde type burgerschap. Daarnaast hebben de leerkrachten ook veel aandacht voor de wijze waarop ze de leerlingen kunnen vormen tot sterke individuen die kunnen participeren in de samenleving. Het type burgerschap dat meer gericht is op de *justice oriented citizen* waarbij juist de relatie tussen het individu en de (politieke) democratische samenleving centraal staat, lijkt hierin minder vertegenwoordigd. Dit lijkt ook bevestigd te worden door de reacties en de wijze waarop de leerkrachten de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs zien. Ze zijn hier erg gericht op de onderwijspraktijk zelf en in de voorbeelden die worden genoemd gaat het veelal om conflictsituaties tussen leerlingen. Hoe ze hierop reageren verschilt zeer per leerkracht en lijkt ook afhankelijk van de (persoonlijke) opvattingen van de leerkracht. Zo zagen we leerkrachten die bewust conflicten vermijden en zelf bewust geen conflicterende opvattingen inbrengen, terwijl andere leerkrachten hier juist een taak voor zichzelf zien weggelegd en het conflict zien als een meerwaarde van het onderwijs. Het blijft voornamelijk op het niveau van de klas zelf en er wordt minder gerefereerd aan de wijze waarop de onderwijspraktijk gezien wordt als onderdeel van of voorbereiding op een samenleving waarin conflicten een wezenlijke rol spelen. Hoewel veel leerkrachten het belang van diversiteit benadrukken, speelt democratie maar een zeer geringe rol binnen hun onderwijspraktijk. Democratie wordt door de leerkrachten veelal verstaan in termen van (rationele) besluitvorming en het leren argumenteren. Ruitenberg (2009) wijst echter op het gevaar van deze eenzijdige benadering van democratie. De leerkrachten lijken in dit kader niet op de hoogte te zijn van de verschillende opvattingen van democratie.

De concepten lijken in eerste instantie het denken van de leerkrachten te onderbreken en verwarrend te werken, maar in de ervaringen van de leerkrachten en in hun denken en handelen over burgerschapsonderwijs komt naar voren, dat ze deze thematieken tot op zekere hoogte herkennen in hun onderwijspraktijk. Zo werd zichtbaar dat de leerkrachten binnen het domein van de socialisatie tegen de grenzen aanlopen en zich afvragen 'tot hoever' ze in het socialisatieproces moeten gaan. Ze geven aan dat burgerschapsonderwijs meer is dan louter een proces van socialisatie. In deze grenzen en deze dilemma's wordt de thematiek van het domein van de subjectificatie zichtbaar. Dit domein manifesteert zich juist in de spanning tussen normeren van de leerling enerzijds en de vrijheid van het individu anderzijds. Hier wordt een fundamentele pedagogische kwestie met een lange historie zichtbaar die zich kenmerkt door twee uitersten, die door Theodor Litt (1967) worden verwoord als *führen* oder *Wachsen lassen*. De spanning tussen enerzijds het *führen*, waarbij het kind vanuit de maatschappij (gedwongen) geleid wordt naar een bepaald soort mens. En anderzijds het *wachsen lassen*, waarbij het kind wordt losgelaten en de natuurlijke ontwikkeling voorop wordt gesteld. Het kind bepaalt hierin hoe het met de omgeving om zal gaan. Het is ook deze spanning tussen *führen* en *wachsen lassen* die besloten ligt en gethematiseerd wordt in het domein van subjectificatie, zoals beschreven door Biesta (2012a). Vanuit deze pedagogische kwestie wordt een directe link gelegd met de politieke kwesties die besloten liggen in het (burgerschaps)onderwijs. De vraag naar de vrijheid en verantwoordelijkheid van het individu is overigens evenzeer een pedagogische als politieke vraag. Mouffe (2013) benadrukt immers dat er ruimte moet zijn voor de opvattingen en passies van individuen binnen de samenleving ook al gaan deze in tegen de algemeen geaccepteerde opvattingen. De ruimte voor deze diversiteit is een onmisbaar onderdeel van de democratische samenleving. Hoewel de concepten niet direct betekenis hebben gekregen voor de leerkrachten, werd duidelijk in het handelen van Thomas en Gaby dat ze wel degelijk bezig zijn met de thematiek die in de concepten besloten ligt. In de onderwijspraktijk van Thomas werd zichtbaar hoe hij leerlingen vrijheid geeft en ze uitdaagt om zelf verantwoordelijkheid te nemen voor hun handelen. Gaby maakte in een conflict in haar klas ruimte voor de uitwisseling van verschillende perspectieven, waarbij ze de grenzen bewaakte van het democratisch speelveld, maar inhoudelijk geen sturende rol innam. Beide leerkrachten lieten in hun praktijk verschillende kwaliteiten zien met betrekking tot het herkennen van en omgaan met verschillende situaties in hun klassenpraktijk. Beide leerkrachten namen op geheel eigen wijze verantwoordelijkheid om situaties als waardevol te beoordelen en hierin specifieke keuzes te maken.

Deze studie heeft daarmee inzichtelijk gemaakt hoe de relatief 'grote' pedagogische en politieke kwesties die verbonden zijn aan burgerschapsonderwijs, zich aandienen in relatief kleine, onvoorspelbare en ongeplande momenten in de onderwijspraktijk van de leerkrachten. Daarbij is zichtbaar geworden dat burgerschapsonderwijs de facto een domein is met een sterke pedagogische en politieke dimensie waarin leerkrachten continu worden uitgedaagd keuzes te maken en oordelen te vellen. Ze dienen zich

hierbij te verhouden tot verschillende factoren zoals de samenstelling van de klas, specifieke (actuele en politieke) gebeurtenissen, ouders, de school en hun eigen opvattingen als leerkracht. Burgerschapsonderwijs is hiermee een complex domein binnen het onderwijs en het lijkt zich daarmee ook te onderscheiden van andere domeinen of vakgebieden. Dat wil zeggen dat er, in vergelijking met andere vakgebieden, in mindere mate sprake is van vaststaande vakinhouden en specifieke leeruitkomsten waar de leerkrachten hun onderwijs op moeten inrichten. Ook is burgerschap, zoals de leerkrachten aangeven, veelal verweven met het hele onderwijs en vindt burgerschap niet alleen plaats op afgebakende momenten op de dag. Hiermee verschilt burgerschapsonderwijs met andere vakgebieden waarbij het gaat om het aanleren van een set van vaststaande kennis of vaardigheden op daarvoor geplande en vaststaande momenten. Vakken als rekenen en taal zijn bijvoorbeeld gericht op het overbrengen van bepaalde (vastgestelde) kennis of verschillende strategieën om tot deze kennis te komen. Bij burgerschapsonderwijs is hier op een andere manier sprake van en maakt het contextafhankelijke karakter dit tot een ongrijpbaar, onmeetbaar en niet te plannen vakgebied. Al deze complexe factoren zorgen ervoor dat leerkrachten geen beroep kunnen doen op kant-en-klare kennis of leerstrategieën, maar vraagt het andere kwaliteiten en vaardigheden van de leerkracht. Ze moeten op een andere manier naar hun praktijk kijken en hierin handelen. Het moeilijk grijpbare en moeilijk meetbare karakter van burgerschapsonderwijs, is hiermee overigens voor de leerkrachten geen argument om de inhoud van burgerschapsonderwijs verder te specificeren, meetbaar te maken of te beperken tot een methode. Het vertalen en beperken van burgerschapsonderwijs naar een methode en naar specifiek meetbare doelen of competenties, is volgens de leerkrachten niet alleen onwenselijk maar ook onmogelijk. Burgerschapsonderwijs vindt voor een groot deel plaats op ongeplande momenten binnen een specifieke context, waarbinnen de leerkracht zijn oordelen moet vellen en keuzes dient te maken. Ook de concepten en de bijbehorende thematiek laten exact zien dat er aspecten binnen de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs aanwezig zijn die zich onmogelijk (en onwenselijk) technisch instrumenteel laten benaderen.

Burgerschapsonderwijs lijkt hiermee andere kwaliteiten van de leerkrachten te vragen dan andere vakgebieden die meer gericht zijn op het overbrengen van (vastgestelde) kennis of leerstrategieën. Bij burgerschapsonderwijs gaat het daarom ook om het (h) erkennen van potentiële betekenisvolle situaties waarin de leerlingen kunnen worden uitgedaagd om zich te verhouden tot thema's als vrijheid, verantwoordelijkheid en de wijze waarop ze onderdeel uitmaken van een democratische samenleving. Het vraagt van leerkrachten dat ze intelligent inspelen op situaties die nauwelijks van tevoren te plannen zijn, waarbij ze handelen vanuit hun onderwijspedagogisch oordeelsvermogen, wijsheid en virtuositeit (Biesta, 2015d). Dit betekent dat ook de (na)scholing op het gebied van burgerschapsonderwijs vraagt om een aanpak, waarbij nadrukkelijk aandacht wordt besteed aan het specifieke karakter van burgerschapsonderwijs, de potentiële betekenisvolle situaties en de eigen opvattingen en ervaringen van leer-

krachten. Deze en andere aanbevelingen zullen verder worden uitgewerkt in onderstaande paragraaf.

7.5 Aanbevelingen

Vanuit de inzichten van deze studie worden in deze paragraaf verschillende aanbevelingen gedaan. In eerste instantie worden enkele algemene aanbevelingen gedaan op basis van de vorige paragrafen gevolgd door specifieke aanbevelingen voor de onderwijspraktijk van het primair onderwijs. Vervolgens worden aanbevelingen geformuleerd voor de praktijk van de lerarenopleiding en tenslotte wordt stilgestaan bij de vragen die vanuit deze studie zijn ontstaan en worden deze vertaald naar suggesties voor vervolgonderzoek.

De bevindingen van deze studie laten enerzijds de worsteling van de leerkrachten zien met de concepten en het conceptuele vocabulaire waarin deze zijn ingebed. Anderzijds wordt duidelijk dat de thematiek, die besloten ligt in de concepten, herkend wordt en dat leerkrachten het van belang vinden hierover na te denken en met elkaar van gedachten te wisselen. Hoewel veel van de leerkrachten met name thuis zijn in het handeling-sniveau en het conceptueel niveau minder aanwezig lijkt te zijn, dagen de concepten en de bijbehorende thematiek de leerkrachten uit op een andere manier over hun onderwijspraktijk te denken en te spreken. Doordat ze zijn bevraagd op hun opvattingen over de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs en bekend zijn gemaakt met andere (theoretische) inzichten over deze beide dimensies, lijkt hun handelen ook meer betekenis te hebben gekregen.

Daarbij werd door de leerkrachten benadrukt dat ze het als een meerwaarde hebben ervaren dat ze in dit proces in contact kwamen met collega's die werkzaam zijn op andere scholen, in verschillende contexten. De verschillen in onder andere de leerling-populatie, de grootte en de ligging van de school en de persoonlijke opvattingen van de leerkrachten, zorgden ervoor dat de uitwisseling als zeer waardevol werd ervaren. Door het delen van de verschillende inzichten, opvattingen en ervaringen ontstonden er waardevolle gesprekken tussen de leerkrachten. Veugelaers en Zijlstra (2002) benadrukken dat deze gesprekken niet alleen zorgen voor een perspectiefwisseling tussen de leerkrachten, waarbij de leerkrachten leren van de opvattingen en ervaringen van hun collega's. Het uitwisselen van deze betekenissen, opvattingen en ervaringen zorgt er ook voor dat de leerkrachten worden gestimuleerd om na te denken over hun eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen. Het kunnen verwoorden van de eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen is daarmee ook al een belangrijk onderdeel van de professionalisering van de leerkracht in dit proces worden ze hiertoe gestimuleerd.

Een belangrijke algemene aanbeveling, die hieronder wordt uitgewerkt op het niveau van de onderwijspraktijk en de lerarenopleiding, is dat er tijd en ruimte moet worden gemaakt zodat leerkrachten stil kunnen staan bij de thematiek en de vraagstukken van

burgerschapsonderwijs. Ze worden hierdoor gestimuleerd tot nadenken over de eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen en het hiervan delen met elkaar. In dit proces kan er gewerkt worden vanuit de concepten zoals in deze studie is gedaan, maar het zou ook mogelijk zijn vanuit de ervaringen van de leerkrachten een relatie te leggen met de concepten en de thematiek van deze concepten. De ervaringen van de leerkrachten spelen zich immers met name af op het handelingsniveau. Vanuit deze ervaringen kan de koppeling worden gemaakt met het conceptuele niveau en kunnen leerkrachten mogelijk herkennen dat hun vragen en dilemma's ook binnen een bredere context erkend worden en dat hier vanuit conceptueel niveau mogelijke handvatten te vinden zijn. Door middel van deze zogenoemde 'bottom-up' benadering, kunnen de concepten mogelijk meer betekenis krijgen voor het denken en handelen van de leerkracht. Het doel is tenslotte niet dat de concepten 'an sich' worden overgenomen, maar dat leerkrachten met behulp van de concepten invulling kunnen geven aan de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Het gaat er hierbij om dat de leerkrachten zicht hebben op het speelveld van de pedagogiek, als ook op dat van de democratie en de rol die ze hierin zouden kunnen vervullen. De concepten kunnen hierin van betekenis zijn in de ervaren praktijksituaties en dilemma's van de leerkrachten. Doordat ze een andere taal gebruiken kan het voor leerkrachten inzichtelijk worden waarom ze bepaalde situaties als dilemma ervaren en in deze situaties op een bepaalde manier handelen. Ze geven daarmee taal en (h)erkenning aan de dilemma's.

Het vrijmaken van tijd en ruimte om deze gesprekken over de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs is dus een belangrijke voorwaarde. Zo hebben de meeste deelnemende leerkrachten in deze studie vanuit hun werkgever tijd gekregen om deel te nemen, maar hebben ze ook een gedeelte van hun vrije tijd hieraan moeten besteden. Helaas werd ook tijdens deze studie zichtbaar dat meerdere leerkrachten veel druk ervoeren vanuit de eigen onderwijspraktijk. Dit leidde ertoe dat Valerie, Hester en Odette zich gedurende de studie moesten terugtrekken wegens te hoge werkdruk. Een andere belangrijke voorwaarde is dat de gesprekken plaats dienen te vinden in een veilige setting waarin deelnemers zich vertrouwd en uitgenodigd voelen om zich uit te spreken over deze (persoonlijke) thema's. Hierbij is het van belang dat alle opvattingen en ervaringen de ruimte krijgen en op een gelijkwaardige wijze met elkaar gedeeld kunnen worden, zonder dat de leerkrachten hierop worden beoordeeld.

7.5.1 Aanbevelingen voor het onderwijsveld

Met inachtneming van bovenstaande 'algemene' aanbevelingen zou het voor leerkrachten (evenals directieleden en bestuurders) die werkzaam zijn binnen het primair onderwijs belangrijk kunnen zijn als er een (na) scholingsaanbod wordt ontwikkeld waarbinnen ruimte is voor de uitwisseling van betekenissen, opvattingen en ervaringen van leerkrachten met betrekking tot deze pedagogische en politieke dimensie van hun onderwijspraktijk. Deze bijeenkomsten zouden zich kunnen richten op het verwoorden van de eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen en de uitwis-

seling hiervan met collega's. Vanuit de opvattingen en ervaringen zouden leerkrachten met behulp van de concepten en de thematiek die in deze concepten besloten liggen, zich verder kunnen verdiepen en reflecteren op onderwijspraktijk. Hierbij zou het een verrijking zijn wanneer deze bijeenkomsten niet op schoolniveau maar op stichtingsniveau of regionaal/landelijk niveau zouden kunnen plaatsvinden. Juist deze uitwisseling tussen leerkrachten vanuit verschillende contexten kan de gesprekken verdieping brengen en zorgt voor perspectiefwisseling tussen leerkrachten. Dit zou echter betekenen dat scholen en besturen hier tijd en ruimte voor moeten maken en leerkrachten, directies en bestuurders moeten stimuleren om in dergelijke netwerken te participeren. Deze netwerken zouden een goede basis kunnen vormen om tot visievorming te komen en zouden tevens een bijdrage kunnen leveren aan de bewustwording van de pedagogische en politieke dimensies van burgerschapsonderwijs. Hierbij zou gewerkt kunnen worden vanuit de praktijkervaringen van leerkrachten en vanuit deze ervaringen de pedagogische kwesties te bespreken en deze verder te (conceptueel) verdiepen.

In dit kader is het belangrijk dat genoemde bijeenkomsten en gesprekken goed worden begeleid door professionals die hier ervaring in hebben en die een veilige omgeving kunnen creëren waarin alle deelnemers worden uitgenodigd om hun ervaringen te delen. Deze professionals zouden eveneens in staat moeten zijn om de pedagogische en politieke dimensie in de onderwijspraktijk te herkennen en deze verder te kunnen verdiepen.

7.5.2 Aanbevelingen lerarenopleiding

De bevindingen uit deze studie kunnen eveneens een belangrijke bijdrage leveren aan het onderwijs op de lerarenopleidingen voor leerkrachten in het primair onderwijs. Alhoewel er geen goed zicht is op welke wijze er binnen de huidige lerarenopleidingen aandacht wordt besteed aan burgerschapsonderwijs, de pedagogische en politieke dimensie hiervan en de thematiek die hieruit voortkomt, is het belangrijk dat hier binnen het curriculum ruimte en tijd voor wordt gemaakt. Het is belangrijk om aanstaande leerkrachten bekend te maken met het domein van burgerschapsonderwijs en de complexiteit die dit domein met zich meebrengt. Daarbij is het van belang dat deze studenten de thematiek kunnen herkennen en gezamenlijk stilstaan bij momenten die zich aandienen in de onderwijspraktijk. Hierbij kan ruimte gemaakt worden om vanuit de stage hun praktijkervaringen te bespreken en te bestuderen vanuit verschillende handelingsmogelijkheden. Vanuit deze praktijkervaringen en handelingsmogelijkheden kan een verbinding worden gelegd met de concepten en bijbehorende thematiek. Deze zouden vervolgens verder kunnen worden verkend en betrokken kunnen worden op hun visie op onderwijs en hun opvattingen van hun rol als leerkracht.

Door hier tijd en ruimte voor te maken binnen de opleiding kan met studenten gereflecteerd worden op hun toekomstige rol als leerkracht en kunnen ze kennismaken met de verschillende conceptuele perspectieven. Vanuit eigen praktijkervaring op de stage en

observaties binnen het onderwijs kan een koppeling gemaakt worden met de thematiek die besloten ligt in de concepten en kan hierover van gedachten worden gewisseld. Uiteindelijk kan dit leiden tot een proces van visievorming waarbij de studenten hun handelen gemakkelijker conceptueel kunnen funderen.

7.5.3 Vervolgonderzoek

Uiteraard biedt deze studie maar in beperkte mate inzicht in de betekenis en de potentie van de concepten van subjectificatie en agonisme voor leerkrachten in het primair onderwijs in Nederland. Het is dan ook niet de intentie om met de inzichten van deze studie tot algemeen geldende uitspraken te komen over de betekenis en de potentie van de concepten of over het burgerschapsonderwijs in Nederland. De inzichten leveren daarentegen wel vragen op die in vervolgstudies verder zouden kunnen worden uitgewerkt.

Zo heeft deze studie, met behulp van illuminative evaluation research als methodologie, zich gericht op de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van leerkrachten en is er niet gekeken naar de mogelijke gevolgen en opbrengsten voor de leerlingen. De leerkracht kan ruimte maken voor het speelveld van de pedagogiek en het speelveld van de democratie en de grenzen hiervan bewaken, maar het is de leerling die zich in elk van deze speelvelden zal moeten begeven. De leerling kan immers niet gedwongen worden om deel te nemen aan het speelveld. In een vervolgstudie zou het daarom interessant zijn na te gaan op welke wijzen de leerlingen zich verhouden tot het pedagogisch en democratisch speelveld en de grenzen hiervan. Daarnaast kan worden onderzocht op welke wijze zij kunnen worden gestimuleerd om zich in het speelveld te begeven en hoe dit van invloed is op hun opvattingen over burgerschap en de democratische samenleving.

Een tweede suggestie voor vervolgonderzoek richt zich op het specifieke karakter van burgerschapsonderwijs. Vanuit de inzichten uit deze studie zijn aspecten opgemerkt waarin burgerschapsonderwijs zich lijkt te onderscheiden van andere vakken of vakgebieden, zoals het integrale karakter van burgerschapsonderwijs, de (persoonlijke) opvattingen van de leerkracht, de complexiteit van de voorbeeldfunctie en de spanning tussen socialisatie en de vrijheid van de leerling. In een vervolgstudie zou onderzocht kunnen worden in hoeverre deze aspecten uniek zijn voor het domein van burgerschapsonderwijs of dat er andere vakgebieden zijn waar vergelijkbare vragen en dilemma's een rol spelen. Daarbij zou het vervolgonderzoek zich kunnen richten op de vraag hoe leerkrachten hier in andere vakgebieden concreet vorm en inhoud aan geven in hun handelen en in hoeverre dit behulpzaam zou kunnen zijn voor het domein van burgerschapsonderwijs.

Een derde suggestie voor een vervolgstudie richt zich op de wijze waarop burgerschapsonderwijs en met name de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs terugkomen binnen het (na)scholingsaanbod op de lerarenopleiding. Er is momenteel weinig bekend over de wijze waarop burgerschapsonderwijs terugkomt

in de lerarenopleiding en daarom zou het noodzakelijk zijn om in kaart te brengen in hoeverre burgerschapsonderwijs en de pedagogische en politieke dimensie hiervan, deel uitmaken van het curriculum. Hierbij zou ook inzicht moeten worden verkregen vanuit welke (theoretische) opvattingen er vorm wordt gegeven aan burgerschapsonderwijs en de wijze waarop dit tot uiting komt in het opleidingsonderwijs. Ook zou hierin stil moeten worden gestaan bij de rol van de lerarenopleider en de wijze waarop hij studenten bekend maakt en laat reflecteren op het pedagogisch en democratisch speelveld van burgerschapsonderwijs.

7.6 Hoop voor de toekomst

Aan het einde van dit proefschrift wil ik nog een laatste hoop uitspreken voor de toekomst van burgerschapsonderwijs.

Er is de afgelopen decennia veel aandacht besteed aan de wijze waarop het onderwijs een bijdrage moet leveren aan de vorming van democratische burgers. De worsteling bij scholen en leerkrachten heeft geleid tot verschillende initiatieven en vanuit overheidswege tot een steeds grotere behoefte om burgerschapsonderwijs te vertalen naar specifieke en meetbare competenties. Deze studie heeft echter inzichtelijk gemaakt hoe complex het domein van burgerschapsonderwijs is voor leerkrachten binnen het primair onderwijs. De complexiteit ligt zowel in de conceptualisering van het domein van burgerschapsonderwijs, als in de wijze waarop er in de praktijk handen en voeten aan kan worden gegeven. De pedagogische en politieke dimensie brengen vragen en dilemma's met zich mee waar geen eenduidig antwoord op te geven is en waar de leerkrachten continu situaties moeten beoordelen en specifieke keuzes moeten maken. Ze moeten zich voortdurend verhouden tot het speelveld van de pedagogiek en de politiek. Zo werd in deze studie duidelijk hoe de relatief 'grote' pedagogische en politieke kwesties die verbonden zijn aan burgerschapsonderwijs, zich aandienen in relatief vaak kleine onvoorspelbare en ongeplande momenten in de onderwijspraktijk van de leerkrachten. Dit maakt dat burgerschapsonderwijs geen gemakkelijke taak is en hoewel ik begrijp dat deze complexiteit kan leiden tot een neiging om burgerschapsonderwijs in (meetbare) competenties uit te drukken, ben ik van mening dat dit niet de 'oplossing' zal bieden om met deze complexiteit om te gaan.

Naar mijn idee zou de voornaamste aandacht (onder andere in het beleid) voor burgerschapsonderwijs niet gericht moeten zijn op het ontwikkelen van standaarden, methodes of andere 'instrumenten', maar op het professionaliseren, opleiden en ondersteunen van leerkrachten binnen dit domein. De complexiteit van burgerschapsonderwijs is immers inherent aan dit domein, met name wanneer we willen dat het onderwijs een bijdrage levert aan de vorming van democratische burgers waarbij conflicterende opvattingen naast elkaar kunnen bestaan. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten erkend worden in de dilemma's die ze hierin ervaren en de ruimte krijgen deze uit te wisselen en zich hierin verder te professionaliseren.

Samenvatting

In deze studie staan de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs centraal; dimensies die binnen het huidige onderwijsbeleid in het Nederlandse primair onderwijs een zeer specifieke en eenzijdige invulling krijgen. Enerzijds overheerst binnen de pedagogische dimensie de idee dat het burgerschapsonderwijs zich vooral dient te richten op het overbrengen van bepaalde toetsbare kennis en vaardigheden op leerlingen en hen bekend te maken met de geldende waarden en normen. Anderzijds wordt zichtbaar dat binnen de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs, een opvatting dominant lijkt te zijn waarbij wordt benadrukt dat politiek en democratie gericht dienen te zijn op het oplossen van conflicten, het bereiken van consensus en het versterken van de sociale cohesie en de solidariteit.

Vervolgens zijn vanuit de theorie twee concepten gepresenteerd die op een andere wijze invulling geven aan de pedagogische en politieke dimensie en die mogelijk van betekenis zouden kunnen zijn voor de praktijk van burgerschapsonderwijs. Voor de pedagogische dimensie is dit het concept van subjectificatie en voor de politieke dimensie is dit het concept van agonisme.

Gezien de belangrijke rol van leerkrachten binnen burgerschapsonderwijs, wat onder andere benadrukt wordt in verschillende onderzoeksrapporten en beleidsadviezen, richt deze studie zich op een verdere verkenning en uitwerking van beide concepten om vervolgens te onderzoeken wat de betekenis en de potentie van beide concepten zijn voor het denken en handelen van leerkrachten binnen de context van het Nederlandse primair onderwijs. De centrale vraag die in het eerste hoofdstuk van deze studie naar voren is gebracht, is daarom als volgt geformuleerd:

Wat is de betekenis en de potentie van de noties van subjectificatie en agonisme voor het denken en handelen van leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs in het Nederlandse primair onderwijs?

Conceptuele verkenning

In het tweede hoofdstuk is aan de hand van theorieën van Westheimer en Kahne en Veugelaers inzichtelijk gemaakt dat er verschillende perspectieven zijn op onderwijs voor democratisch burgerschap. Vervolgens is ingegaan op de pedagogische en de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs en zijn de centrale concepten van subjectificatie en agonisme verder uitgewerkt.

De pedagogische dimensie is benaderd vanuit de vraag wat het doel is van onderwijs. Biesta stelt hierin dat onderwijs zich zou moeten manifesteren op drie doeldomeinen: kwalificatie (overdragen van kennis en vaardigheden), socialisatie (deel uit laten maken van tradities en overdragen van waarden en normen) en subjectificatie (gericht op de persoonsvorming). Aan de hand van deze drie doeldomeinen wordt in deze studie gesteld dat binnen het huidige dominante beleid voor burgerschapsonderwijs de nadruk met name ligt op het domein van de kwalificatie en het domein van de socialisatie. Dit wordt met name zichtbaar door burgerschapsonderwijs te vertalen in specifieke kennis, vaardigheden, waarden en normen die de goede burger zou moeten bezitten. Het domein van de subjectificatie, waar de leerling niet zozeer als object wordt gezien waar specifieke kennis en vaardigheden in moet worden gestopt, maar waar de leerling juist wordt uitgedaagd en wordt aangesproken als subject, lijkt in de huidige dominante benadering afwezig. Binnen het domein van de subjectificatie gaat het om de vrijheid van de leerling en de wijze waarop de leerling met deze vrijheid omgaat. Het domein van de subjectificatie is niet een domein dat zich richt op de onbeperkte ontwikkeling van het individu of de ontwikkeling van de identiteit van de leerling. Binnen het domein van de subjectificatie is juist de relatie met de ander en de wereld van belang. Subjectificatie is hiermee een democratisch domein, juist omdat het de pluraliteit van de samenleving als uitgangspunt neemt.

Vanuit de verkenning van de politieke dimensie is naar voren gekomen dat de huidige invulling van onderwijs voor democratisch burgerschap met name gericht is op een deliberatieve opvatting van democratie en democratisch burgerschap, waarbij het voornaamste doel lijkt te zijn te komen tot een rationele consensus. Dit wordt met name zichtbaar doordat de nadruk bij burgerschapsonderwijs wordt gelegd op het versterken van de sociale cohesie, politieke participatie en vaardigheden als argumenteren en discussiëren. Aan de hand van het werk van onder andere Mouffe is de agonistische benadering van democratie gepresenteerd. Het bereiken van een rationele consensus is volgens Mouffe niet altijd mogelijk en ook niet altijd wenselijk. Het doel van de democratie zou niet moeten zijn de conflicterende standpunten weg te werken. Juist de verschillen zijn kenmerkend voor een democratie en daarmee zijn conflicten een belangrijk en tevens onmisbaar onderdeel van democratie. Belangrijk is dat de conflicten zich binnen het democratisch speelveld kunnen afspelen en in plaats van een antagonistische, waarbij het primaat ligt bij het vernietigen of overwinnen van andere opvattingen, een agonistische vorm kunnen aannemen. Binnen deze agonistische benadering, hoeven conflicterende opvattingen niet vernietigd te worden of is het doel niet te komen tot rationele consensus, maar zijn de conflicterende opvattingen een onmisbaar onderdeel van de democratie.

Methodologie

In het derde hoofdstuk zijn de methodologische keuzes verder uitgewerkt en verantwoord. Omdat deze studie zich richt op de betekenis en potentie van de noties

van subjectificatie en agonisme voor leerkrachten in het primair onderwijs, kent deze studie een evaluatief karakter. Het gaat immers om de betekenis en de potentie van beide concepten voor het denken en handelen van leerkrachten. Als methodologie is er in deze studie gekozen voor het illuminative evaluation research. Illuminative evaluation research wil vooral zicht bieden op wat het betekent voor betrokken actoren om deel te nemen aan een specifieke innovatie, in dit geval de introductie van de concepten. Het gaat erom hoe betrokken actoren betekenis geven aan innovaties of interventies in hun praktijk; een praktijk waarin communicatie, interactie en betekenisverlening belangrijke en onmisbare kenmerken zijn. Om deze praktijk beter te begrijpen is het belangrijk inzicht te verkrijgen in de betekenissen, opvattingen en ervaringen van leerkrachten.

In totaal participeerden twaalf leerkrachten van verschillende Noord-Hollandse scholen voor primair onderwijs aan deze studie. Het empirische gedeelte van deze studie is opgedeeld in drie fasen waarbij de eerste fase gericht was op het verkrijgen van inzicht in de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de leerkrachten met betrekking tot burgerschapsonderwijs in hun dagelijkse onderwijspraktijk. In de tweede fase zijn de concepten van subjectificatie en agonisme aan de leerkrachten gepresenteerd en is er onderzocht op welke wijze deze concepten betekenis en potentie hebben voor hun denken over burgerschapsonderwijs. Vervolgens is in de laatste fase bij twee leerkrachten gekeken in welke mate de concepten betekenis krijgen en potentie hebben voor hun handelen in de onderwijspraktijk. Binnen deze drie fasen is gebruik gemaakt van één-op-één interviews, focusgroepen en observaties.

Resultaten

De bevindingen uit de eerste fase van het empirische gedeelte van de studie zijn gepresenteerd in hoofdstuk vier. Deze fase richtte zich op het verkrijgen van inzicht in de betekenisverlening, opvattingen en ervaringen van de leerkrachten over burgerschapsonderwijs. Deze fase ging vooraf aan het kennismaken met de concepten van subjectificatie en agonisme.

Hieruit kwam naar voren dat de context van burgerschapsonderwijs zeer bepalend is voor de manier waarop leerkrachten hier in hun praktijk aandacht aan kunnen en willen besteden. Zo zien ze burgerschapsonderwijs niet alleen als een taak van het onderwijs maar als een gedeelde maatschappelijke taak. Daarnaast zien ze burgerschap niet als een apart vak maar als een domein dat een integraal onderdeel uitmaakt van hun onderwijs. Ze ervaren echter dat dit domein onder druk staat in hun onderwijs door de nadruk op andere (zaak)vakken waarin de leerlingen, de scholen en de leerkrachten moeten presteren en op de uitkomsten worden afgerekend. In hun spreken over de doelen van burgerschapsonderwijs komt naar voren dat de leerkrachten zich enerzijds richten op het vormen van een 'goede' burger met specifieke eigenschappen en vaardigheden.

Anderzijds benadrukken de leerkrachten het belang van de autonomie van leerlingen en pleiten ze ervoor dat leerlingen hun eigen keuzes moeten maken en kunnen uitgroeien tot vrije en unieke personen. De spanning tussen een bepaald idee van de 'goede' burger met vooraf vastgestelde eigenschappen en vaardigheden en de autonomie van de leerling leidt tot verschillende dilemma's. De leerkrachten benadrukken hun voorbeeldfunctie waarbij ze zichzelf zien als een rolmodel die het voorbeeld van de 'goede' burger moet uitdragen. Wat betreft de politieke dimensie en met name het begrip democratie, kwam naar voren dat dit begrip door meerdere leerkrachten niet direct gekoppeld wordt aan burgerschapsonderwijs. Bij andere leerkrachten wordt democratie in de praktijk met name vertaald als een manier van besluitvorming en wordt er verwezen naar bijvoorbeeld een leerlingenraad of klassenvertegenwoordigers. Wat betreft de opvattingen over conflict valt op uit de reacties van de leerkrachten, dat conflict met name wordt vertaald als een interpersoonlijk conflict tussen leerlingen onderling. Voor het om leren gaan met conflicten of het oplossen van conflicten wijzen veel van de leerkrachten naar de methode die ze gebruiken voor sociaal-emotionele ontwikkeling.

In hoofdstuk vijf zijn de bevindingen uit de tweede fase van de empirische studie gepresenteerd. In deze fase zijn de concepten van subjectificatie en agonisme aan de leerkrachten gepresenteerd. Met name het concept van subjectificatie wordt door de leerkrachten als erg ingewikkeld ervaren en ze lijken het lastig te vinden om het een plek te geven in hun denken over onderwijs. De leerkrachten zijn vooral geneigd om de concepten te vertalen naar het handelingsniveau en hele praktische voorbeelden. Het abstracte karakter van de concepten lijkt meerdere leerkrachten daarbij in de weg te staan. Desondanks zijn er bepaalde aspecten van de thematiek achter het concept die ze wel degelijk herkennen in hun eigen onderwijspraktijk. Zo komt naar voren dat het onderscheid tussen socialisatie en subjectificatie de leerkrachten helpt om woorden te geven aan hun handelen in de praktijk, maar ook aan de dilemma's die ze ervaren. Deze centreren zich vooral rond de vrijheid en de verantwoordelijkheid van de leerling ten opzichte van de hem omringende wereld en hoe zich dit verhoudt tot hun rol als leerkracht.

Het concept van agonisme lijkt de leerkrachten meer aan te spreken, maar in hun vertaling naar de praktijk blijkt dat de leerkrachten de thematiek veelal vertalen naar voorbeelden die gaan over het gedrag van leerlingen en de wijze waarop leerlingen omgaan met de regels. Er lijkt hierbij sprake te zijn van een zekere verlegenheid bij de leerkrachten met betrekking tot de politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Hoewel beide concepten niet direct een plek lijken te krijgen in het denken van de leerkrachten, komt uit de evaluatie met de leerkrachten naar voren dat ze het als zeer waardevol hebben ervaren om met deze concepten kennis te maken en met elkaar te spreken over de thematiek en de verschillende standpunten uit te wisselen.

In hoofdstuk zes zijn de bevindingen uit de derde en laatste fase van de empirisch studie beschreven. In deze fase lag de nadruk op het handelen van de leerkracht en is de onder-

wijspraktijk van twee van de deelnemende leerkrachten geobserveerd. Hieruit kwam allereerst de weerbarstigheid van de onderwijspraktijk naar voren. Beide leerkrachten moesten zich continu verhouden tot veel verschillende contextfactoren, zoals grote klassen, problematiek van individuele leerlingen en een overvol lesrooster. Desondanks waren bij beide leerkrachten momenten zichtbaar waarop ze aandacht besteedden aan de pedagogische en politieke dimensie van burgerschapsonderwijs. Zo werd bij een van de leerkrachten zichtbaar hoe hij in zijn benadering van leerlingen de begrippen vrijheid en verantwoordelijkheid een centrale plek geeft. Hij is alert op de mogelijkheden die zich aandienen waarin leerlingen zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen voor de manier waarop ze omgaan met hun vrijheid en hierbij confronteert hij leerlingen onder andere met de vraag of datgene wat zij wensen ook wenselijk is voor de ander. Bij de andere leerkracht is een situatie in de klas beschreven tijdens een van de geobserveerde lessen waarbij leerlingen met elkaar in conflict komen. Haar rol kenmerkt zich met name door het afbakenen van het speelveld waarbinnen het gesprek plaatsvindt door te wijzen op de kringafspraken en te zorgen dat alle stemmen gehoord worden. Ze heeft daarmee niet alleen oog voor de leerlingen die het hardste roepen of de mening van de grootste groep vertegenwoordigen, maar zorgt er ook voor dat de stem van de minderheid een plek kan krijgen binnen het gesprek. Ze is in haar handelen niet zozeer bezig met het bereiken van een bepaalde consensus in de opvattingen van de leerlingen. Ze probeert juist bewust en actief ruimte te maken voor de verschillen en de leerlingen hiermee in contact te brengen.

Conclusie en discussie

In het laatste hoofdstuk is een antwoord geformuleerd op de centrale vraagstelling van deze studie. Hieruit komt naar voren dat de betekenis van de concepten voor de leerkrachten ingewikkeld lijkt te zijn. De concepten lijken in eerste instantie niet echt te ‘landen’ of onderdeel te worden van hun vocabulaire. Hiervoor zijn vervolgens verschillende redenen aangedragen en afgewogen. Zo is de optie aangedragen dat de concepten en de bijbehorende thematiek überhaupt geen betekenis hebben voor de leerkrachten. Een tweede mogelijke reden zou kunnen liggen in de wijze waarop de concepten in deze studie gepresenteerd zijn aan de leerkrachten. Een derde mogelijkheid zou gezocht kunnen worden rondom het vraagstuk van de professionaliteit van de leerkracht. Vanuit de inzichten van de studie lijkt naar voren te komen dat de professionaliteit van de leerkrachten voornamelijk gekenmerkt wordt door het handelingsniveau en niet zozeer het conceptueel niveau. De concepten zouden hierdoor buiten de ‘zone van naaste ontwikkeling’ van de leerkrachten liggen. Tenslotte zou een vierde mogelijke oorzaak gezocht kunnen worden in de concepten zelf. Het zou immers kunnen dat de concepten te weinig zeggingskracht hebben voor de leerkrachten om een adequate vertaling te maken naar hun eigen denken en handelen voor de onderwijspraktijk. Gezien het enthousiasme van de leerkrachten om over de thematiek te spreken, kan de eerste optie worden uitgesloten. De overige drie oorzaken kunnen allemaal een rol hebben gespeeld en niet worden uitgesloten.

Desalniettemin zou het de concepten, maar met name de leerkrachten te kort doen wanneer geconcludeerd zou worden dat de concepten helemaal geen betekenis gekregen hebben voor het denken en het handelen van leerkrachten. Hoewel de leerkrachten de letterlijke termen nauwelijks gebruiken, zijn de concepten en met name de thematiek die hierbinnen besloten ligt wel degelijk te herkennen in hun denken en handelen. De concepten leggen een thematiek bloot die herkend wordt door de leerkrachten in hun onderwijspraktijk. Zo werd bijvoorbeeld zichtbaar bij de thematiek rond socialisatie en subjectificatie dat de leerkrachten de grenzen van de socialisatie herkennen en aangeven dat ze hun pedagogische opdracht ook verstaan in termen van vrijheid en verantwoordelijkheid van de leerling. De potentie van de concepten zou hier tot uiting kunnen komen, doordat leerkrachten met behulp van de concepten en de bijbehorende thematiek op een meer genuanceerde manier taal kunnen geven aan hun handelen. Ook kan het voor hen verklaringen bieden voor de mogelijke verlegenheid die ze ervaren binnen het politieke en pedagogische domein van burgerschapsonderwijs. Met behulp van de concepten kan worden aangegeven dat de dilemma's die ze ervaren, niet direct hoeven te worden opgelost, maar dat deze juist een onderdeel uitmaken van de praktijk van burgerschapsonderwijs. Daar waar de leerkrachten voornamelijk op de gebeurtenissen in de eigen klas gericht zijn, zetten de concepten daar iets anders tegenover. Ze 'onderbreken' het denken van de leerkrachten en bevragen de leerkrachten op hun opvattingen op een wijze en in een taal die geen onderdeel uit lijken te maken van hun dagelijks vocabulaire.

Wat tevens duidelijk is geworden in deze studie is de complexiteit van het domein van burgerschapsonderwijs, waarmee burgerschapsonderwijs zich lijkt te onderscheiden van andere vakken en onderwijsdomeinen. De praktijkvoorbeelden van de leerkrachten laten duidelijk zien dat burgerschapsthema's vaak naar voren komen op ongeplande momenten. De leerkracht moet deze momenten (h)erkennen en beslissen of hij hier aandacht aan besteedt. Daarbij spelen ook de eigen waarden en normen een rol en moet hij zich hiertoe verhouden. Hiermee wordt de belangrijke rol van de leerkracht binnen het domein van burgerschapsonderwijs nogmaals benadrukt en wordt duidelijk dat burgerschapsonderwijs vraagt om een andere vorm van professionaliteitsontwikkeling van de leerkracht.

Een belangrijke aanbeveling richt zich daarom op de professionalisering en scholing van (aankomende) leerkrachten. Door ruimte en tijd te maken voor deze professionalisering en scholing, kunnen leerkrachten worden gestimuleerd na te denken over de eigen betekenissen, opvattingen en ervaringen met betrekking tot burgerschapsonderwijs en het speelveld van de pedagogiek en politiek. Ook zou er binnen een dergelijk professionaliserings- en scholingsaanbod ruimte zijn om de praktijkervaringen met elkaar te delen en te verdiepen met behulp van theoretische concepten.

Hoewel de huidige tendens in het beleid rond burgerschapsonderwijs steeds meer gericht is op het ontwikkelen van (meetbare) burgerschapscompetenties, heeft deze studie inzichtelijk gemaakt dat burgerschap zich niet op die manier laat vertalen. Het beleid ten aanzien van burgerschapsonderwijs zou niet gericht moeten zijn op het ontwikkelen van standaarden, methodes of andere ‘instrumenten’, maar op het professionaliseren, opleiden en ondersteunen van leerkrachten binnen dit domein. De complexiteit van burgerschapsonderwijs is immers inherent aan dit domein, met name wanneer we willen dat het onderwijs een bijdrage levert aan de vorming van democratische burgers op een manier dat conflicterende opvattingen naast elkaar kunnen bestaan. Daarom is het belangrijk dat leerkrachten erkend worden in de dilemma’s die ze hierin ervaren en de ruimte krijgen deze uit te wisselen en zich hierin verder te professionaliseren.

Summary

This study focuses on the pedagogical and political dimensions of citizenship education; dimensions that hold very specific and one-sided interpretations within the current education policy in Dutch primary education. On the one hand, the idea within the pedagogical dimension is that citizenship education should be aimed primarily at imparting certain testable knowledge and skills to pupils and making them familiar with prevalent values and norms. On the other hand, the dominant view within the political dimension of citizenship education emphasizes that politics and democracy should be focused on resolving conflict, reaching consensus, and strengthening social cohesion and solidarity.

The study presents two concepts on the basis of theory that give substance to the pedagogical and political dimensions and that could possibly be of significance for the practice of citizenship education. These are the concepts of subjectification, for the pedagogical dimension, and agonism, for the political dimension.

Given the important role of teachers in citizenship education, as emphasized in various research reports and in policy advice, next to exploring and elaborating on both concepts, this study investigates the meaning and potential of these concepts for teachers' beliefs and practices in the context of Dutch primary education. The central question of this study, raised in the first chapter, is formulated as follows:

What is the significance and potential of the concepts of subjectification and agonism for teachers' beliefs and practices with regard to citizenship education in Dutch primary education?

Conceptual exploration

In the second chapter, the theories of Westheimer and Kahne and Veugelers are used to give insight into the different perspectives on education for democratic citizenship. Subsequently, the pedagogical and political dimensions of citizenship education are discussed and the central concepts of subjectification and agonism are elaborated.

The pedagogical dimension is approached from the perspective of the function of education. Biesta states that education should have three functions: qualification (transferring knowledge and skills), socialization (sharing traditions and transferring values and norms), and subjectification (focusing on personal formation). On the basis

of these three functions, this study states that the emphasis within the current dominant policy for citizenship education is primarily on qualification and socialization. This is particularly visible in the way citizenship education is translated into the specific knowledge, skills, values and norms that a good citizen should possess. The function of subjectification, where the pupil is not seen as an object that must be instilled with specific knowledge and skills but where the pupil is challenged and addressed as a subject, seems to be absent in the current dominant approach. Subjectification is about the freedom of the pupil and the way in which the pupil deals with this freedom. It does not focus on the unlimited development of the individual or the development of the pupil's personal identity. Instead, it gives importance to the relationship with the other and with the world. Subjectification is thus a democratic function, because it takes the plurality of society as a starting point.

The political dimension of the current interpretation of education for democratic citizenship, on the other hand, focuses on a deliberative conception of democracy and democratic citizenship, the main aim of which is to reach a rational consensus. This is particularly evident through the emphasis given to strengthening social cohesion, political participation and skills such as arguing and debating within citizenship education. The agonistic approach to democracy is presented on the basis of the work of Mouffe and others. According to Mouffe, reaching a rational consensus is not always possible, but it is also not always desirable. The purpose of democracy should not be to eliminate conflicting positions. It is the differences that are characteristic of a democracy and that make conflicts an important and indispensable part of democracy. It is important that conflicts can take place within the democratic playing field and can take an agonistic form instead of an antagonistic one, the essence of which is to destroy or conquer other views. Within this agonistic approach, conflicting views do not have to be destroyed, nor is the goal to reach a rational consensus. Instead, the agonistic approach considers conflicting views an indispensable part of democracy.

Methodology

The methodological choices are further elaborated and justified in the third chapter. This study focuses on the meaning and potential of the concepts of subjectification and agonism for teachers' beliefs and practices in primary education, and therefore has an evaluative character.

The methodology chosen in this study is illuminative evaluation research. Illuminative evaluation research primarily provides insight into what it means for the actors involved to participate in a specific innovation, in this case being introduced to the concepts of subjectification and agonism. It is about how the actors involved give meaning to innovations or interventions in their practice; a practice in which communication, interaction and meaning-making are important and indispensable. To better understand this practice, it is important to gain insight into the meanings, views and experiences of teachers.

A total of twelve teachers from different primary schools in North Holland participated in this study. The empirical part of this study was divided into three phases, with the first phase being aimed at gaining insight into the meaning-making, views and experiences of the teachers in relation to citizenship education in their daily teaching practice. In the second phase, the concepts of subjectification and agonism were presented to the teachers and an investigation was carried out into how these concepts have meaning and potential for their views on citizenship education. The final phase focused on two teachers and looked at the extent to which the concepts acquire meaning and potential in their educational practice. One-to-one interviews, focus groups and observations were used to gather data within these three phases.

Results

The findings from the first phase of the empirical part of the study are presented in the fourth chapter. This phase focused on gaining insight into the meaning-making, views and experiences of teachers in relation to citizenship education. This phase preceded the introduction to the concepts of subjectification and agonism.

The findings in this phase revealed that the context of citizenship education determines the way in which teachers can and are willing to give attention to citizenship education in their practice. They view citizenship education not only as a task for education but as a shared social task. In addition, they do not see citizenship as a separate subject but as an integral part of education. However, they experience that this area is under pressure in education due to the emphasis laid on other (business-oriented) subjects in which pupils, schools and teachers have to perform and are evaluated on the results of their performance. Teachers tended to have contrasting views when talking about the goals of citizenship education. On the one hand they focused on forming a 'good' citizen with specific characteristics and skills. On the other hand, they emphasized the importance of autonomy and argued that pupils should make their own choices and be able to grow into free and unique people. The tension between a specific idea of a 'good' citizen' with predetermined characteristics and skills, and the importance of pupils' autonomy leads to various dilemmas. Teachers emphasized their function as role models and saw themselves as being in a position where they must set examples of the 'good' citizen.

In relation to the political dimension and in particular the concept of democracy, it emerged that several teachers do not directly link this concept to citizenship education. A few other teachers, however, mainly translated democracy in practice as a decision-making method, with the teachers making references, for example, to a pupil council or class representatives. With regard to conflict, the striking observation from teachers' reactions was that they mainly translated it to mean an interpersonal conflict between pupils. When asked how they teach pupils to deal with conflicts or to resolve conflicts, many teachers pointed to the method they use for social-emotional development.

The findings from the second phase of the empirical study are presented in the fifth chapter. In this phase, teachers were presented with the concepts of subjectification and agonism.

The concept of subjectification was perceived by teachers as very complicated, and they seemed to find it difficult to integrate the concept into their own views on education. Teachers were mainly inclined to translate the concepts to the level of action and very practical examples. The abstract nature of the concepts seemed to be an obstacle for multiple teachers. Nevertheless, there were certain themes underlying the concept that they did recognize in their own educational practice. It emerged, for instance, that the distinction between socialization and subjectification not only helps teachers express their actions in practice, but also the dilemmas they experience. These dilemmas focus mainly on the freedom and the responsibility of the pupils towards the world around them and how these relate to the role of teachers.

The concept of agonism seemed to appeal more to teachers, but when translating the concept into practice, teachers often highlighted themes that dealt with pupil behavior and the way pupils deal with the rules. There seemed to be a certain hesitation among teachers with regard to the political dimension of citizenship education.

Although both concepts do not seem to directly take root in teachers' beliefs, evaluation with the teachers showed that they found it valuable to be acquainted with these concepts and to talk to each other about the underlying themes and exchange varying points of view.

The findings from the third and final phase of the empirical study are described in the sixth chapter. In this phase, the emphasis was on teachers' practices and the educational practice of two of the participating teachers was observed. What this revealed first and foremost was the disorderliness of educational practice. Both teachers had to constantly deal with many different contextual factors, such as large classes, problems of individual pupils, and a busy timetable. Nevertheless, both teachers demonstrated moments when they paid attention to the pedagogical and political dimensions of citizenship education.

Observations with one of the teachers, for example, showed how he placed the concepts of freedom and responsibility at the center of his approach to pupils. He was alert to opportunities arising in which pupils themselves can take responsibility for the way in which they deal with their freedom, and he confronted pupils, among other things, with the question whether what they want is also desirable for the other.

With the other teacher, a situation was observed in the classroom when pupils came into conflict with each other during a lesson. Her role in this situation was to define the playing field within which the conversation could take place by pointing out the rules

of group conversation to pupils and ensuring that all voices were heard. She did not just give voice to the loudest pupils or to those who represented the opinion of the largest group, but also ensured that the voices of the minority were heard in the conversation. In her actions, she was not so much concerned with having pupils reach a consensus. On the contrary, she consciously and actively tried to make room for the differences and to bring pupils in contact with these differences.

Conclusion and discussion

The final chapter of the study formulates an answer to the central research question posed in the first chapter. The study shows that the concepts of subjectification and agonism are complicated for teachers. The concepts do not seem to really 'land' or become part of teachers' vocabulary in the first instance. Various reasons are presented and weighed up in the final chapter to explain this observation.

One suggested reason is that the concepts and the underlying themes hold no meaning for the teachers. A second possible reason could be the way in which the concepts have been presented to the teachers in this study. A third possibility could relate to the professionalism of the teacher. From the insights of this study it appears that the professionalism of teachers is mainly characterized by the practical level and not so much the conceptual level. The concepts could therefore be outside the 'zone of immediate development' of teachers. Finally, a fourth possible reason could be the inadequacy of the concepts themselves, which lack enough expressiveness for the teachers to be able to translate these into their own beliefs and practices regarding citizenship education. Given the enthusiasm with which teachers spoke about the theme, the first option can be reasonably excluded from the discussion. The remaining three reasons, however, may all have played a role.

It would be inadequate for the concepts but especially for the teachers to conclude that the concepts had no meaning for teachers' beliefs and practices. Although the teachers hardly use these terms literally, the concepts and in particular the themes that underlie them can indeed be recognized in teachers' beliefs and practices. For example, in relation to the concepts of socialization and subjectification, it was clear that teachers recognize the limits of socialization and that they also understand their pedagogical task in terms of the pupils' freedom and responsibility. These concepts have potential here, because teachers can express their actions in a more nuanced way using the concepts and their underlying themes. The concepts can also provide them with explanations for the possible hesitation they experience within the political and pedagogical dimensions of citizenship education. The concepts help to show that the dilemmas they experience do not have to be solved immediately, but that they are part of the core practice of citizenship education. Where teachers are mainly focused on the events in their own classes, the concepts provide a contrast. They 'interrupt' their thinking and question teachers' views in a way and in a language that does not seem to be part of their daily vocabulary.

This study also illustrates the complexity of citizenship education, which seems to distinguish itself from other subjects and educational fields. Teachers' practical examples clearly demonstrated that citizenship themes often come up at unplanned moments. The teacher must recognize these moments and make decisions about whether or not to give attention to them in the classroom. Teachers must also relate to the fact that their own values and norms also play a role in this. This once again emphasizes the important role of teachers within the field of citizenship education and it becomes clear that citizenship education requires a different form of professional development of teachers.

An important recommendation of the study focuses on the professionalization and education of (prospective) teachers. By making room and time for professionalization and education, teachers can be encouraged to think about their own meanings, views and experiences with regard to citizenship education and its pedagogical and political dimensions. There would also be room within such professionalization and education for teachers to share their practical experiences with each other and deepen their knowledge using theoretical concepts.

Although the current trend in citizenship education policy is focused on the development of (measurable) competencies for citizenship, this study has shown that citizenship education cannot be shaped in this way. Policy with regard to citizenship education should not focus on the development of standards, methods or other 'instruments', but on the professionalization, education and support of teachers within this field. Complexity is inherent to the field of citizenship education, especially if we want education to contribute to the formation of democratic citizens such that conflicting views can co-exist. That is why it is important to recognize the dilemmas teachers experience and to give them opportunities for exchanging these dilemmas and learning from them.

Referenties

- Akkerman, T. (2010). *Democratie. De Europese Grondslagen van het Moderne Idee*. Apeldoorn: Spinhuis.
- Alderman, L. (2015). Illuminative Evaluation as a Method Applied to Australian Government Policy Borrowing and Implementation in Higher Education. *Evaluation Journal of Australasia*, 15(1), 4-14.
- Apple, M.W. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative education*, 37(4), 409-423.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. 2e druk. Groningen: Noordhoff uitgevers.
- Bakker, C. (2013). *Het Goede leren. Leraarschap als normatieve professie*. Utrecht.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and Policy-Making in Education*. London: Routledge.
- Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Beijaard, D. (2002). Veranderingen en accenten in het onderzoek naar leren van docenten: inleiding op het themanummer. *Pedagogische Studiën*, 79(4), 243-250.
- Beijaard, D., van Driel, J., Veldman, I., Verloop, N., & Vermunt, J.D.H.M. (2014). Onderzoek naar docentcognities. In: Van Tartwijk, J.W.F., Brekelmans, M., den Brok, P.J., Mainhard, M.T. (Eds.), *Theorie en praktijk van leren en de leraar*. Liber Amicorum Theo Wubbels, 81 – 98.
- Benhabib, S. (1996). Toward a Deliberative Model of Democratic Legitimacy. In: S. Benhabib (Red.), *Democracy and Difference. Contesting the Boundries of the Political*. 67-94. Princeton: Princeton University Press.
- Berg, D. van den. (2014). *Jezelf zijn. Over autonomie in het onderwijs*. Apeldoorn: Garant.
- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.
- Biesta, G.J.J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record* 109(3), 740-769.
- Biesta, G.J.J. (2009). What kind of citizenship for European Higher Education? Beyond the competent active citizen. *European Educational Research Journal*, 8(2), 146-157.
- Biesta, G.J.J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491-503.
- Biesta, G.J.J. (2011a). *Learning Democracy in School and Society. Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2011b). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 141-153.

- Biesta, G.J.J. (2012a). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Biesta, G.J.J. (2012b). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35-49.
- Biesta, G.J.J. (2012c). The educational significance of the experience of resistance: Schooling and the dialogue between child and world. *Other education*, 1(1), 92-103.
- Biesta, G.J.J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder CO: Paradigm Publisher.
- Biesta, G.J.J. (2014a). Remembering forgotten connections: Klaus Mollenhauer's opening to theorising education differently. *Phenomenology & Practice*, 8(2), 34-38.
- Biesta, G.J.J. (2014b). Cultivating humanity or educating the human? Two options for education in the knowledge age. *Asia Pacific Education Review*, 15(1), 13-19.
- Biesta, G.J.J. (2014c). Freeing teaching from learning: Opening up existential possibilities in educational relationships. *Studies in Philosophy and Education*, 34(3), 229-243.
- Biesta, G.J.J. (2015a). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Biesta, G.J.J. (2015b). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso*, 2(3), 54-61.
- Biesta, G.J.J. (2015c). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11-22.
- Biesta, G.J.J. (2015d). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. In: R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on the future of teacher education*. 3-22. Oxford: Wiley Blackwell.
- Biesta, G.J.J. (2017). *Persoonsvorming in het onderwijs. Socialisatie of subjectificatie?* Enschede: SLO.
- Biesta, G.J.J. (2018). *Tijd voor pedagogiek. Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Net aan Zet.
- Biesta, G.J.J., & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge journal of education*, 36(1), 63-79.
- Biesta, G.J.J., & Stengel, B.S. (2016). Thinking philosophically about teaching. *Handbook of research on teaching*, 5, 7-67.
- Boeijs, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Brongers, K. & Schaik, L. van (2018, 29 mei). Geef jongeren vanaf 16 jaar stemrecht. *Trouw*.
- Bronneman-Helmerts, R. & Zeijl, E. (2008). Burgerschapsvorming in het onderwijs. In: *Betrekkelijk betrokken*. 173-205. Den Haag: SCP.
- Bureau 2032 (2016). *Eindadvies platform onderwijs 2032*. Den Haag: Platform OnsOnderwijs2032.

- Chaplin, C., Goddard, P., & Fox Video (Firm). (1940). *The great dictator*. United States: Charles Chaplin Film Corp.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Council of Europe (2002). *Committee of Ministers. Recommendation Rec (2002) 12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship* (Adopted by the Committee of Ministers on 16 October 2002 at the 812th meeting of the Ministers' Deputies). Strasbourg: Council of Europe.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Daas, R., Ten Dam, G., & Dijkstra, A.B. (2016). Contemplating modes of assessing citizenship competences. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 88-95.
- Davies, P. (1999). What Is Evidence-Based Education? *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 108-121.
- Delanty, G. (1997). Models of citizenship: Defining European Identity and Citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), 285-303.
- Dijkstra, A.B. (2015). *Moeilijk meetbare onderwijsresultaten op het sociale en maatschappelijke domein. Verkennende notitie in opdracht van de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Dijkstra, A.B., Geijssel, F., Ledoux, G., van der Veen, I., & Ten Dam, G. (2015). Effects of school quality, school citizenship policy, and student body composition on the acquisition of citizenship competences in the final year of primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 524-553.
- Elster, J. (1998). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- European Commission. (2005). *Citizenship Education in School in Europe*. Brussels: Eurydice, the information network on education in Europe.
- Eurydice. (2005). *Citizenship Education at School in Europe*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Eurydice. (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fijter, N. de & Gorp, C. van (2009, 5 september). *Burgerschap op school: alleen op papier. Trouw*.
- Frazer, E. (2007). Depoliticising citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), September 2007, 249-263.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W. & Ten Dam, G., (2013). Review of the effects of citizenship education, *Educational Research Review*, 9, 158-173.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In G. Geertz, *The Interpretation of Cultures*. 3-30. New York, NY: Basic Books.
- Giroux, H.A., & Purpel, D.E. (1983). *The hidden curriculum and moral education: Deception or discovery?*. Mccutchan Pub Corp.

- Gordon, K.H. (1991). Improving Practice through Illuminative Evaluation. *Social Service Review*, 65(3), 365-378.
- Gunsteren, H. van (1992). *Eigentijds burgerschap*. Den Haag: WRR.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education: Revised edition*. Princeton University Press.
- Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). *Why Deliberative Democracy?* Princeton: Princeton University Press.
- Haegens, K. (2008). Meer polarisatie graag. *Groene Amsterdammer*, 132(12).
- Heater, D. (1990). *Citizenship. The Civic Ideal in World History Politics and Education*. Harlow: Longman.
- Heater, D. (1999). *What is Citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs* (55), 457-474.
- Held, D. (2006). *Models of Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Hess, D.A. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D.E., & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom. Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Hoskins, B. & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator, *Journal of Social Indicators*, 90(3), 459-488.
- Hurenkamp, M. (2008, 16 mei). Stemrecht voor kinderen. *De Groene Amsterdammer*.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezichtkader actief burgerschap en sociale integratie*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2017). *Burgerschap op school. Een beschrijving van burgerschapsonderwijs en de maatschappelijke stage*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Isin, E.F., & Turner, B.S. (2002). *Handbook of Citizenship*. London: Sage.
- Israel, J. (2011). *Revolutie van het Denken; Radicale Verlichting en de Wortels van Onze Democratie*. Franeker: Van Wijnen.
- Jacobs, C. (2000). The evaluation of educational innovation. *Evaluation*, 6(3), 261-280.
- James, M. (2012). An alternative to the objectives model: the process model for the design and development of curriculum. In N. Norris and J. Elliott, (Eds.) *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: The work of Lawrence Stenhouse*. 61-83. Abingdon: Routledge.
- Joffe, H. (2012). Thematic Analysis. In D. Harper & A.R. Thompson (Eds.), *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy: A Guide for Students and Practitioners*. 209-224. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards for a Framework for Critical Citizenship Education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96.
- Jones, M. (2014). Chantal Mouffe's Agonistic Project: Passions and Participation. *Parrallax*, 20(2), 14-30.
- Jones, E., & Gaventa, J. (2002). Concepts of Citizenship: A Review. *IDS Development Bibliography*, 19.

- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*, 17. Leuven University Press.
- Kelder, E., & Jonkers, J. (2010). Chantal Mouffe 'Een compromis is uiteindelijk altijd in het voordeel van de rijken'. *Tijdschrift voor sociale vraagstukken*, 4.
- Kerr, D., (1999). *Citizenship education: an International Comparison*. London: QCA.
- Kerr D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2009). *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Kneyber, R., & Evers, J. (2013). *Het alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs!* Amsterdam: Boom.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*. IVLOS, Universiteit Utrecht, WCC.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), 352-381.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2014 [1985]). *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics* (2nd ed.). London: Verso.
- Leenders, H., & Veugelers, W. (2004). Waardevormend onderwijs en burgerschap: Een pleidooi voor kritisch-democratisch burgerschap, *Pedagogiek*, 24(4), 361-375.
- Leenders, H., Veugelers, W. & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.
- Leijgraaf, M. (2014). Welke Burger? Waarom Burgerschapsonderwijs kritisch dient te zijn. *Waardenwerk*, 58/59, 66-75.
- Litt, T. (1967). *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart.
- Meijer, W. A. J., Benner, D. & Imelman, J.D. (1992). *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*, Nijkerk: Intro.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-758.
- Mouffe, C. (2000). *The Democratic Paradox*. London and New York: Verso.
- Mouffe, C. (2002). *Politics and Passions*. London: Centre for the Study of Democracy.
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.
- Mouffe, C. (2013). *Agonistics. Thinking the world politically*. London and New York: Verso.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Obbink, H. (2012, 28 augustus). Burgerschapskunde hoeft niet ingewikkeld te zijn. *Trouw*.
- Onderwijsraad (2003). *Onderwijs en burgerschap. Een voorname rol voor onderwijsinstellingen en overheid*. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Sturen van vernieuwende praktijken*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Bildung*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012). *Verder met burgerschap in het Onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit: Van smal beoordelen naar breed verantwoorden*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 21(4), 433-466.
- Parajes, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Parlett, M. (1981). Illuminative evaluation. *Human inquiry: a sourcebook of new paradigm research*, 219-226.
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs*. Occasional Paper. 1-33.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Perquin, N. (1966). *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond: J.J. Romen & Zonen.
- Peschar, J., & Wesselingh, A. (1985). *Onderwijssociologie; een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ploeg, P. van der (2015). Burgerschapsvorming anders: een pleidooi voor zakelijk onderwijs. *Pedagogiek*, 35(3), 285-298.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Rijksoverheid. (2018, 5 juni). *Nieuwe wet als kompas voor burgerschapsonderwijs* [Persbericht]. Geraadpleegd van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/burgerschap/nieuws/2018/06/05/nieuwe-wet-als-kompas-voor-burgerschapsonderwijs>.
- Ruitenberg, C.W. (2009). Educating Political Adversaries: Chantal Mouffe and Radical Democratic Citizenship Education. *Studies Philosophy Education*, 28(3), 269-281.
- Ruitenberg, C.W. (2010). Conflict, Affect and the Political: On Disagreement as Democratic Capacity. *Studies in Philosophy and Education*, 4(1), 40-55.
- Ruitenberg, C.W. (2011). Education, conflict and the political: Introduction to the special Issue. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 97-100.
- Ruitenberg, C.W. (2015). The Practice of Equality. A Critical Understanding of Democratic Citizenship Education. *Democracy & Education*, 23(1), 1-9.
- Schaap, A. (2007). Political theory and the agony of politics. *Political Studies Review*, 5(1), 56-74.
- Schmitt, C. (1932/1996). *The Concept of the Political*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How practitioners think in action*. London: Temple Smith.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial findings from the*

- IEA *International civic and citizenship education study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). IEA international civic and citizenship education study 2016 assessment framework.
- Schumpeter, J.A. (1947). The creative response in economic history. *The journal of economic history*, 7(2), 149-159.
- Slavin, R.E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21.
- Sloan, G., & Watson, H. (2001). Illuminative Evaluation: Evaluating Clinical Supervision on its Performance rather than the Applause. *Journal of Advanced Nursing*, 35(5), 664-673.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Susam, H. (2015). *Cultureel sensitief leraarschap: Ontwikkeling van beroepskwaliteiten van aanstaande leraren voor pluriforme scholen*. Amsterdam: VU University Press.
- Ten Dam, G., Geijssels, F., Reumersman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring young people's citizenship competences. *European Journal of Education*, 46, 354-478.
- Thijs, A. (2008). *Burgerschapsvorming in leermiddelen primair onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Todd, S. (2010). Living in a Dissonant World: Toward an Agonistic Cosmopolitics for Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(2), 213-228.
- Veugelers, W. (2007). Creating critical democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1, 105-119.
- Veugelers, W. (2011a). A humanist perspective on moral development and citizenship education. In Veugelers, W. (Ed.), *Education and humanism: Linking autonomy and humanity*, 9-34. Rotterdam: Sense Publishers.
- Veugelers, W. (2011b). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 209-224.
- Veugelers, W., Groot, I. de & Stolk, V. (2017). *Research for CULT Committee-Teaching Common Values in Europe*.
- Veugelers, W., & Zijlstra, H. (2002). What goes on in a network? Some Dutch experiences. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 163-174.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO.
- Wardekker, W.L. (1989). *Praktijktheorieën van leraren*. *Pedagogisch tijdschrift*.
- Wardekker, W.L. (2003). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering & P. Smeyers (Red.), *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief onderzoek*, 50-67. Amsterdam: Boom.
- Waveren, J. van (2009). *Religieuze Diversiteit als Uitdaging. Een Onderzoek naar Actief Burgerschap, Geestelijke Stromingen en Godsdienst / Levensbeschouwing binnen het Primair Onderwijs* (Master scriptie). Amsterdam: Faculteit der Godgeleerdheid, Vrije Universiteit.

- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Coutinho.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Education for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Wet op Primair Onderwijs. (2015, april 3). Opgeroepen op april 3, 2015, van www.wetten.overheid.nl: http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/geldigheidsdatum_03-04-2015
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang: de noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid.
- Young, I.M. (2000). *Inclusion and Democracy*. New York: Oxford University Press.

Bijlagen

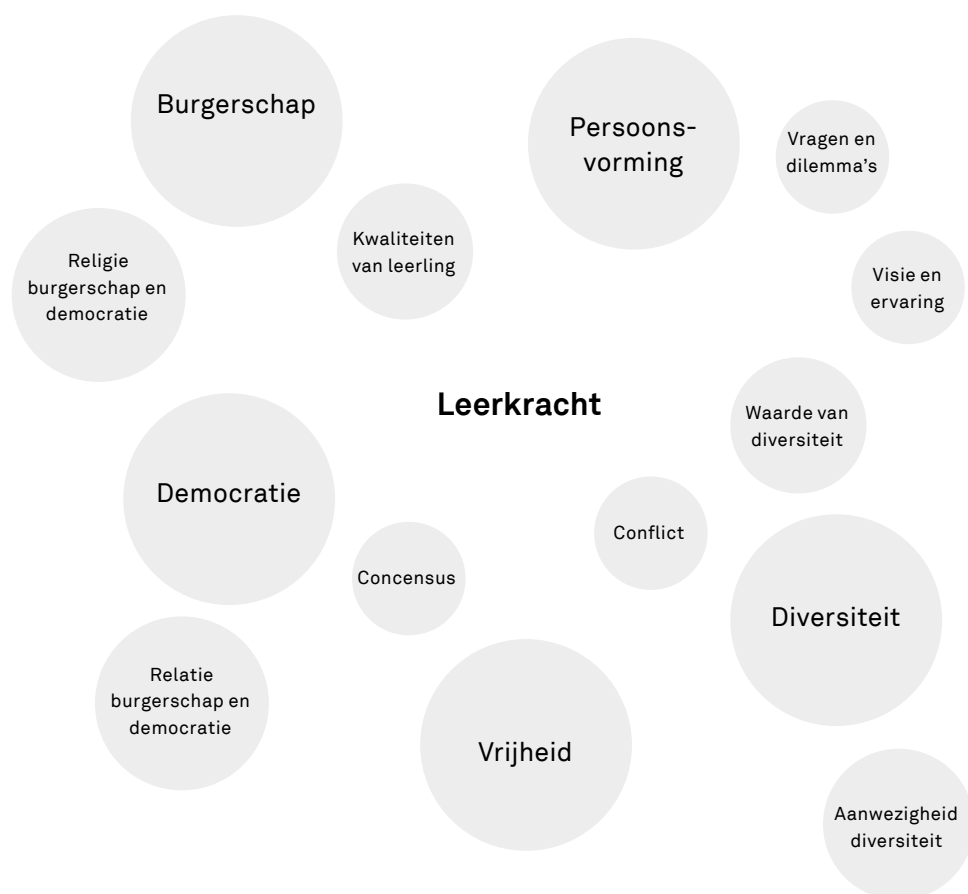
Bijlage 1: Topic-placemat Interview I



Bijlage 2:

Topic-placemat

Interview II



Bijlage 3:

Kennismakingstekst

subjectificatie

Persoonsvorming in het onderwijs:
Socialisatie of subjectificatie?

Gert Biesta

Er lijkt in Nederland enthousiasme te zijn ontstaan voor het idee dat het in het onderwijs niet alleen gaat om kennis en vaardigheden (kwalificatie) en vorming in normen, waarden, tradities en praktijken (socialisatie), maar dat onderwijs ook iets van doen heeft met de vorming van de persoon (zie bijvoorbeeld Visser 2016). In zeker opzicht is dit een open deur, omdat alles waar we mee in aanraking komen bijdraagt aan wie we zijn en wat we doen. Ook onderwijs dat zegt zich alleen met kennis en vaardigheden bezig te houden is daarom persoonsvormend, al is het maar vanuit de idee dat goede kennis en vaardigheden je vooruit kunnen helpen in de wereld.

De belangrijkste winst van de recente aandacht voor persoonsvorming ligt in het inzicht dat de school niet alleen persoonsvormende *effecten* heeft, maar ook *verantwoordelijkheid* dient te nemen voor de manieren waarop het bijdraagt aan de vorming van de persoon van de leerling. Persoonsvorming komt zo in beeld als een expliciete taak en opdracht van het onderwijs, iets wat bijvoorbeeld is benadrukt in het recente advies van de Onderwijsraad *Over de volle breedte onderwijskwaliteit* (Onderwijsraad 2016) en in de voorstellen van de Commissie Onderwijs2032 (zie Bureau 2032).

Maar zijn we er daarmee? Ik denk het niet.

Allereerst is het van belang dat we persoonsvorming niet verwarren met *persoonlijkheidsvorming* – een verwarring die bijvoorbeeld te vinden is in het eindadvies van de Commissie Onderwijs2032; bij Dijkstra (2015) is er een vergelijkbaar probleem. *Persoonlijkheidsvorming* heeft zijn grondslag in de persoonlijkheidspsychologie, waar een hele batterij van testen en toetsen is ontwikkeld om kenmerken van de persoonlijkheid in kaart te brengen en te meten. Misschien is dat wel eens nuttig in het onderwijs –

psychologie is vooral van belang waar het gaat om het oplossen van problemen – maar het is niet waar het bij persoonsvorming om draait.

Dat betekent ook dat we het vraagstuk van de persoonsvorming niet moeten opzaden met de laatste modes rondom ‘grit,’ ‘resilience,’ ‘character’ of de ‘growth mindset’ – modes die overigens allemaal uit het Engelstalige denken lijken te zijn overgewaaid. De reden waarom het in het onderwijs niet om het bevorderen van zulke kwaliteiten als doorzettingsvermogen dient te gaan is, kort en een beetje bot gezegd, omdat een goede terrorist ook over veel doorzettingsvermogen moet beschikken. In het onderwijs gaat het daarom nooit om de vorming van de persoon *an sich* – dat kan immers allerlei kanten op gaan – maar om de complexere en lastiger vraag van de *juiste of goede* persoonsvorming.

Dat roept onmiddellijk de vraag op wat de juiste of goede persoonsvorming is en wie dat zou mogen of kunnen bepalen. Als we het antwoord op die vraag louter overlaten aan politici, beleidsmakers, docenten of opvoeders – dat wil zeggen, als we hen vragen om te definiëren hoe of ‘tot wat’ de persoon van de leerling gevormd dient te worden – komt persoonsvorming terecht in het domein van de socialisatie. Daar bepalen ‘wij’ wat voor personen er gevormd moeten worden, en is het aan ‘hen’ – de leerlingen, de nieuwe generatie, de nieuwkomers – om zich aan te passen aan en in te passen in wat er van hen wordt verwacht. Aardig, vaardig, en waardig, bijvoorbeeld, of tolerant en respectvol; kort gezegd, de pedagogiek van ‘zo zijn onze manieren.’

Als het gaat om fatsoenlijke omgangsvormen, om verkeersregels, om de grondwet of om de democratische rechtsstaat is zo een socialiserende invulling van persoonsvorming niet echt een probleem. Onderwijs en opvoeding hebben hier een belangrijke taak te verrichten, waarbij we niet uit het ook mogen verliezen dat de verantwoordelijkheid hiervoor niet louter bij het gezin of de school ligt, maar dat ook de samenleving zelf een pedagogische verantwoordelijkheid draagt (zie hiervoor Perquin 1966) omdat, met de vaak geciteerde woorden van de Britse onderwijssocioloog Basil Bernstein, “education cannot compensate for society” (Bernstein 1972).

Maar persoonsvorming heeft niet alleen te maken met het socialiseren van de nieuwe generatie in bestaande tradities en praktijken, maar heeft zich ook uiteen te zetten met het gegeven van de menselijke vrijheid.¹⁴ De leerling is, anders gezegd, niet alleen materiaal dat door ons gevormd moet worden, maar is een zelfstandig individu die het vermogen heeft om zus of zo te doen, om wel of niet te handelen, om ja of nee te zeggen,

14 De vraag of de mens vrij is of niet, is een onbeslisbare filosofische vraag. Het feit dat we er doorgaans vanuit gaan, bijvoorbeeld in het strafrecht, dat mensen verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor hun handelen, betekent dat we in de meeste gevallen de vrijheid van de mens veronderstellen en er alleen in uitzonderingsgevallen aan twijfelen. We spreken dan, heel nauwkeurig, van ‘ontoerekeningsvatbaar,’ dat wil zeggen dat de keuze om op een bepaalde manier te handelen niet aan die persoon toegerekend kan worden.

om met de stroom mee te gaan of weerstand te bieden. En die uitdaging die daar voor iedere mens ligt, is om een goede (dat wil bijvoorbeeld zeggen: een verantwoordelijke, een volwassen, een democratische) omgang met de vrijheid die we bij onszelf aantreffen tot stand te brengen.

Ook daar hebben opvoeding en onderwijs belangrijk werk te verrichten (zie over dit werk Biesta 2017).¹⁵ Maar daarbij gaat het niet om de vorming van de persoon op basis van vooraf geformuleerde ideeën en idealen – het socialiseren – maar om het ondersteunen van kinderen en jongeren om als vrij, verantwoordelijk en volwassen subject in de wereld te willen staan (zie Biesta 2015). Dit heb ik in mijn werk in het Engels aangeduid als de dimensie van de ‘subjectification’ (zie Biesta 2010[b]), en ik denk dat het goed is als we daar in het Nederlands het wat weerbarstige woord ‘subjectificatie’ voor gebruiken, vooral om het te onderscheiden van de evenzeer belangrijke vorming van de persoon in het domein van de socialisatie.

Nog twee korte opmerkingen.

De thematiek van de subjectificatie, dat wil zeggen, van wat het betekent om als subject in de wereld te zijn, moet onderscheiden worden van het vraagstuk van de identiteit. Bij identiteit, zo zouden we kunnen zeggen, gaat het om de vraag *wie* ik ben, terwijl bij subject-zijn het gaat om de vraag *hoe* ik ben. Identiteit, de manieren waarop we ons identificeren met bestaande tradities en praktijken of ons inzetten voor het creëren van nieuwe tradities en praktijken, van nieuwe identificatiemogelijkheden, is daarmee niet onbelangrijk. Maar voor het vraagstuk van hoe we omgaan met onze vrijheid – en dat is de kwestie van het subject-zijn, gaat het er uiteindelijk om wat we met onze identiteit(en) *doen*, en niet slechts om welke identiteit we *hebben*.

Het thema van subject-zijn moet ook onderscheiden worden van de discussie over *Bildung*. Ofschoon de aandacht voor *Bildung* een belangrijke correctie biedt op onderwijs dat vooral is geïnteresseerd in *Ausbildung* door het ‘palet’ waaraan de leerling zich kan vormen te verbreden, zit *Bildung* toch meer aan de kant van de socialisatie dan aan de kant van de subjectificatie. Voor subjectificatie is het relevante onderscheid niet dat tussen *Bildung* en *Ausbildung*, maar tussen *Bildung* en *Erziehung* (zie Biesta 2011[c]).

Literatuur

- Bernstein, B. (1970). Education cannot compensate for society. *New Society*, 15(387), 344-347.
- Biesta, G.J.J. (2010). Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy. Boulder, Co: Paradigm Publishers.

15 Dit geldt overigens alleen voor onderwijs in samenlevingen die belang hechten aan die vrijheid. In die zin is er een relatie tussen subjectificatie en democratie. Een samenleving die niet geïnteresseerd is in de vrijheid van haar burgers heeft anders gezegd, ‘genoeg’ aan onderwijs dat kwalificeert en (krachtig) socialiseert.

- Biesta, G.J.J. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society* 19(2), 175-192.
- Biesta, G.J.J. (2015). Wereld-gericht onderwijs: Vorming tot volwassenheid. *De Nieuwe Meso* 2(3), 54-61.
- Biesta, G.J.J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge.
- Bureau 2032 (2016). Eindadvies platform onderwijs 2032. Den Haag: Platform OnsOnderwijs2032.
- Dijkstra, A.B. (2015). Moeilijk meetbare onderwijsresultaten op het sociale en maatschappelijke domein. Verkennende notitie in opdracht van de Onderwijsraad. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2016). *De volle breedte van onderwijskwaliteit*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Perquin, N. (1966). *De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving*. Roermond: J.J. Romen & Zonen.
- Visser, A. (2016). *Persoonsvorming als curriculaire uitdaging?! Een conceptueel vooronderzoek*. Enschede: SLO.

Bijlage 4: Kennismakingstekst Agonisme

Democratie, diversiteit en conflict

Jeroen van Waveren

Sinds de invoering van burgerschapsvorming in het Primair Onderwijs wordt, ook vanuit de overheid, benadrukt dat een burgerschapsvorming gericht moet zijn op democratisch burgerschap en het stimuleren van de democratische houding van de leerling. Deze tekst gaan in op thematieken rond democratie en democratisch burgerschap gekoppeld aan de thema's van pluraliteit, diversiteit en conflict. Voor dit meer politieke gedeelte wordt met name ingegaan op het gedachtegoed van de Belgische politicologe Chantal Mouffe. Ze heeft veel geschreven over thema's rond pluraliteit, democratie en politiek. Over onderwijs is nauwelijks wat terug te vinden in haar werk.

Een belangrijk aspect in het gedachtegoed van Chantal Mouffe over democratie en het kunnen omgaan met verschillen, is de aanwezigheid en het belang van conflicten. Hierbij bedoelt ze niet zozeer de conflicten als in een gevecht of een oorlogen, maar voornamelijk conflicterende ideeën en standpunten die mensen hebben. Volgens Mouffe is de pluraliteit van de samenleving een gegeven waar we mee moeten omgaan. We zijn immers allemaal anders en hebben verschillende opvattingen, wensen en belangen. In de veronderstelling dat deze pluraliteit ook wenselijk en waardevol is, kiezen veel samenlevingen voor een democratische manier van samenleven. Democratie is een manier waarop we met deze pluraliteit van de samenleving om proberen te gaan en zo recht te doen aan de verschillen tussen de mensen. Democratie is daarmee meer dan alleen een manier van besluitvorming. Toch brengt het omgaan met pluraliteit ook in een democratische samenleving diverse vragen en dilemma's met zich mee, omdat er op verschillende manieren invulling aan kan worden gegeven. Zo pleiten verschillende politiek filosofen en politici dat we in een democratie altijd zouden moeten streven naar een soort van rationele consensus. Een doel van de democratie is om de verschillen samen te brengen tot een rationele en algemeen geaccepteerde opvatting. Door met elkaar in gesprek/debat te gaan zal uiteindelijk uitgekomen worden op de meest wijze, logische en rationele consensus.

Mouffe verzet zich echter tegen deze opvatting over democratie omdat deze zich te veel richt op het idee 'dat een democratie draait om het bereiken van een soort rationele consensus'. In een interview in het Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken zegt Mouffe:

'Wat ik wil zeggen is [...] dat er in de samenleving, conflicten bestaan die niet rationeel opgelost kunnen worden omdat de partijen oppositionele standpunten innemen die onverenigbaar zijn' (Kelder & Jonkers, 2010).

Het bereiken van de rationele consensus is volgens haar niet altijd mogelijk en ook niet wenselijk, en kan het juist een gevaar vormen voor de democratie. Vooral dit rationele aspect is problematisch omdat hiermee één bepaald idee of één bepaalde opvatting uiteindelijk gezien wordt als meest 'rationeel', waardoor andere opvattingen die hier haaks op staan gezien worden als irrationeel.

Het is niet zozeer dat Mouffe stelt dat een compromis of een consensus per definitie een slechte uitkomst is. Maar het doel van de democratie zou niet moeten zijn om de conflicterende standpunten weg te werken. De tegenstellingen zijn juist een belangrijk en kenmerkend onderdeel van de democratie. Hierover zegt Mouffe in het interview:

'Ik ben helemaal niet tegen het sluiten van compromissen. Het is onmogelijk om geen compromissen te sluiten in de politiek, maar het zoeken naar een compromis zou nooit het doel mogen zijn' (Kelder & Jonkers, 2010).

Juist de verschillen zijn kenmerkend voor een democratie en daarmee zijn conflicten een belangrijk en tevens onmisbaar onderdeel van democratie. Als we willen leven in een democratische samenleving die zich kenmerkt door pluraliteit zullen we ook moeten leren omgaan met conflicten en conflicterende opvattingen. Het is hierbij niet zo dat Mouffe expres het conflict wil opzoeken of stimuleren maar we moeten het ook niet negeren. Zo zegt Mouffe in een artikel in de Groene Amsterdammer:

'Ik pleit niet voor conflicten, maar ik geloof wel dat er nu eenmaal conflict is en dat we daar ruimte voor moeten maken' (Kelder & Jonkers 2010).

Uiteraard zijn er ook voor Mouffe bepaalde grenzen en opvattingen die we niet zouden moeten accepteren en waarover eigenlijk geen conflict mogelijk is. Mouffe onderscheidt daarom conflicten die gaan over de interpretatie van democratische waarden en conflicten die de democratische waarden willen ondermijnen. Deze laatste vorm van conflicten wordt ook door Mouffe sterk verworpen. Dat wil zeggen dat vrijheid een democratische waarden is die niet mag worden ondermijnd. Het kan niet zo zijn dat onvrijheid ineens als democratische waarde daarvoor in de plaats komt. Hierover kan geen conflict zijn. Maar over de manier waarop vrijheid als democratische waarde wordt geïnterpreteerd kunnen wel conflicterende posities mogelijk zijn. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om

vragen als: Om welke vrijheid gaat het en voor wie geldt deze vrijheid? Geldt de vrijheid bijvoorbeeld ook voor vluchtelingen en heeft iedereen dezelfde vrijheid? Over deze laatste vragen kunnen best conflicterende opvattingen bestaan maar gaat het er vooral om hoe we met deze conflicten omgaan.

Om te laten zien dat we op verschillende manieren kunnen omgaan met dit soort conflicten maakt Mouffe een onderscheid tussen twee vormen waarop dit soort conflicten in een democratie tot uiting kunnen komen. Ze maakt een onderscheid tussen antagonisme en agonisme. Bij antagonisme wordt de ander, met zijn andere ideeën en opvattingen gezien als een vijand die uiteindelijk vernietigd dient te worden. Het is daarmee een vriend-vijand verhouding, waarbij de ander overwonnen moet worden. Dit gevaar zit volgens Mouffe ook in het idee van het bereiken van de rationele consensus waarbij de 'irrationele' ander met zijn 'irrationele' opvattingen niet geaccepteerd wordt of moet worden overtuigd om de rationele en juiste weg te zien en te bewandelen.

Bij agonisme (Mouffe spreekt ook wel over agonistisch pluralisme) is de ander geen vijand die vernietigd moet worden, maar wordt hij gezien als een tegenstander, waarbij tegenstellingen en conflicten niet uit de weg worden gegaan (Haegens, 2008). De opposanten bestrijden elkaar op het scherpst van de snede, maar erkennen de elementaire democratische spelregels en bijbehorende instituties. Deze spelregels (zoals de wetgeving, omgangsregels, etc) geven bepaalde grenzen aan waarbinnen we ons kunnen bewegen en die we dienen te respecteren. Een voorbeeld van zo'n elementaire spelregel is bijvoorbeeld dat we geen fysiek of verbaal geweld gebruiken. Het conflict moet daarom ook niet geïnterpreteerd worden in fysiek of verbaal geweld, maar ze zijn "tegenstanders", geen vijanden', vat Mouffe het verschil samen. Een samenleving waarin diversiteit altijd aanwezig is vraagt volgens Mouffe om een agonistische democratie, waar er aandacht is voor alle verschillen en conflicten mogen bestaan. Er mag hierin best sprake zijn van een onderscheid tussen wij en zij, maar we moeten voorkomen dat dit wij/zij onderscheid verandert in een onderscheid tussen vriend en vijand.

Om een versimpeld voorbeeld van het idee van agonistisch pluralisme te geven: mijn beste vriend is fan van Feyenoord en ik ben fan van Ajax. Wat dat betreft staan we lijnrecht tegenover elkaar en zullen we nooit een rationele consensus bereiken over welke club de beste club is. We zien elkaar echter niet als vijanden die vernietigd moeten worden (antagonisme) maar als tegenstanders (agonisme) met conflicterende opvattingen. Bij hooligans zie je de antagonistische houding meer tot uiting komen.

Wanneer het gaat om thema's die te maken hebben met burgerschap en de interpretatie van democratische waarden als vrijheid en gelijkheid kan het moeilijker zijn om te accepteren dat de ander conflicterende opvattingen heeft. Het concept van agonistisch pluralisme is een andere manier van denken hoe we met de verschillen kunnen omgaan. Volgens Mouffe is het dus van belang dat we ruimte maken en laten voor conflicten en

conflicterende opvattingen. Compromissen sluiten is onvermijdelijk in een democratie. Maar wanneer we ons alleen maar richten op het bereiken van een rationele consensus, worden de verschillen genegeerd en wordt er geen recht gedaan aan de pluraliteit die kenmerkend is voor onze democratische samenleving.

Referenties

- Haegens, K. (2008). Meer polarisatie graag. *Groene Amsterdammer*, 132(12).
- Kelder, E., & Jonkers, J. (2010, November 10). Chantal Mouffe. Een compromis is uiteindelijk altijd in het voordeel van de rijken. *Tijdschrift voor Sociale Vraagstukken*, 10, pp. 4-6.

Dankwoord

Het traject van dit promotieonderzoek is voor mij een bijzondere en onvergetelijke ervaring geweest. Naast de mogelijkheid en tijd die je krijgt om je volledig te verdiepen in de theorie en de praktijk, heeft ook het proces met al zijn bergen en dalen, mij erg veel opgeleverd. Als wielertiefhebber heb ik regelmatig de vergelijking gemaakt met het fietsen van een zware beklimming, waarbij je aan de voet van de beklimming nog geen idee hebt waaraan je begint. Gedurende het proces zijn er momenten waarop je liever zou willen pauzeren, afstappen of omkeren, maar deze momenten worden afgewisseld met mooie vergezichten, nieuwe ontmoetingen en een goede flow. Er zitten steile stukken bij waarbij je moet afzien maar op andere stukken gaat het je voor de wind. Hoe verder je komt, des te beter je ook kunt terugkijken op de weg die je al hebt afgelegd. Je krijgt meer zicht op de weg die zich voor je uittekent en daar waar je naartoe gaat. Hoewel de laatste loodjes zwaar zijn ontstaat er een dubbel gevoel. Enerzijds zal je ongelooflijk blij zijn als je straks jouw top hebt gehaald, maar je weet ook dat je straks eenmaal op de top het klimmen zal gaan missen. Hoewel het wellicht een cliché is, is het de weg ernaartoe waarvan je zoveel leert.

Wat ook bij wielrennen het geval is, geldt ook tijdens een promotieonderzoek: je doet het niet alleen. Daarom bedank ik graag verschillende mensen die ervoor hebben gezorgd dat ik deze tocht heb kunnen maken. Allereerst bedank ik de verschillende fondsen voor de financiële ondersteuning van mijn promotieonderzoek. De interesse en betrokkenheid vanuit de fondsen heb ik als zeer waardevol ervaren. Daarnaast bedank ik het bestuur en de directie van Stichting Arkade en Hogeschool iPabo voor het mede mogelijk maken van dit promotieonderzoek. Met name Kees Kat en Jos Roelofs hebben hierin een belangrijke rol gespeeld. Ook bedank ik graag mijn gedreven collega's van de iPabo en ex-collega's van Arkade voor hun interesse en steun tijdens de verschillende fasen van mijn promotieonderzoek. Hüseyin Susam, mijn bureaubuurman en kameraad bij de iPabo, bedank ik voor de interessante gesprekken, zijn adviezen en het delen van zijn onvoorstelbare kennis. Ook Rob Tanke bedank ik voor de vriendschap en de onvoorwaardelijke steun en betrokkenheid.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar de leerkrachten die hebben deelgenomen aan deze studie. Jullie ervaringen en inzichten zijn, wat mij betreft, de ziel van dit proefschrift en ik ben jullie dankbaar dat jullie dit met mij hebben willen delen. Het was bijzonder om jullie betrokkenheid bij dit onderwerp, maar vooral jullie betrokkenheid bij de leerlingen te zien.

Graag bedank ik ook mijn moeder, zus, schoonfamilie en vrienden voor alle steun en interesse in de afgelopen jaren. Het betekent veel voor me dat jullie me altijd hebben gesteund maar me er ook op hebben gewezen dat het leven meer is dan het promotieonderzoek. Mijn paranimfen Carolien en Rob voor alle voorpret. Ria ben ik zeer dankbaar voor de redactie van de tekst en Theo voor de opmaak en vormgeving.

Mijn promotoren Gert Biesta en Wiel Veugelers bedank ik voor de geweldige begeleiding bij dit proces. Ik heb genoten van alle bijeenkomsten met ons ‘promotieteam’, de inhoudelijke gesprekken maar ook de persoonlijke betrokkenheid die jullie telkens toonden. Bedankt voor jullie vertrouwen en jullie prettige manier van begeleiden. Monique Leygraaf bedank ik als copromotor maar ook als vriendin, voor alles wat we samen hebben meegemaakt. Zowel op de hoogte- als de dieptepunten was je er altijd. Het was een onvergetelijke reis en het is bijzonder hoe jij jouw inhoudelijke begeleiding combineert met de aandacht voor de persoon. Ik heb hierin ongelooflijk veel van je geleerd!

Als laatste bedank ik Femke. Omdat je er altijd voor me bent. Lief, nuchter en oprecht. Het geloof en vertrouwen dat je in me hebt, heeft me de kracht gegeven om door te zetten. Ik hou van jou!

Curriculum Vitae

Jeroen van Waveren werd geboren op 10 mei 1984 te Leiderdorp. Na zijn middelbare school studeerde hij Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Hogeschool van Amsterdam. Na zijn propedeuse maakte hij de overstap naar de Vrije Universiteit van Amsterdam waar hij Religie en Levensbeschouwing studeerde. Hij schreef hier de bachelorscriptie: Heilige Hooligans. Een onderzoek naar de vergelijking tussen voetbal en religie. Na zijn bachelor volgde hij de master Levensbeschouwelijke vorming waarvoor hij stageliep op het St. Nicolaaslyceum in Amsterdam en de Hogeschool iPabo. Tijdens deze master verdiepte hij zich onder andere in het domein van burgerschapsonderwijs binnen het primair onderwijs. Hij schreef de masterscriptie: Religieuze diversiteit als uitdaging. Een onderzoek naar actief burgerschap, geestelijke stromingen en godsdienst/levensbeschouwing binnen het primair onderwijs. In 2009 behaalde hij zowel het Masterdiploma Levensbeschouwelijke vorming als het Masterdiploma Leraar godsdienst & levensbeschouwing. Vanaf 2009 was hij als onderwijsadviseur werkzaam bij Stichting Arkade. Hier begeleidde hij leerkrachten, directies en bestuurders op het gebied van religie, burgerschapsvorming en de levensbeschouwelijke identiteit van scholen. Daarnaast was hij gedurende deze jaren ook lid van de Kenniskring van het lectoraat Diversiteit en Kritisch Burgerschap van Hogeschool iPabo en tutor bij de Master Leren en Innoveren van de Marnix academie in Utrecht. In 2016 verruilde hij Arkade voor de Hogeschool iPabo en werd hier docent/onderzoeker binnen het uitstroomprofiel Diversiteit en Kritisch burgerschap en de vakgroep godsdienst en levensbeschouwing.

