

ONDERWIJS ALS GEMEENSCHAPPELIJK GOED? EEN STRIJD VOOR GELIJKHEID VIA EDUCATIEVE COMMONS

Aantal woorden: 7988

Marlies D'hertoge

Studentennummer: 01100620

Promotor(en): Prof. dr. Rudi Roose

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de Gedragwetenschappen (verkort traject)

Academiejaar: 2020 – 2021, Educatieve Masteropleiding

DANKWOORD

De interesse in onderwijsongelijkheid en de voortdurende zoektocht naar alternatieve praktijken met nadruk op sociale rechtvaardigheid, toegankelijkheid, gelijkwaardigheid en diversiteit, is ontstaan vanuit zowel mijn masteropleiding Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek als mijn job bij Uit De Marge vzw, het steunpunt voor jeugdwerk en jeugdbeleid voor kinderen en jongeren in een maatschappelijk kwetsbare situatie. Bij Uit De Marge vzw ging ik als jeugdopbouwwerker in Dendermonde aan de slag met jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties. De verhalen die ik van hen opving over onrechtvaardige situaties op school waren schering en inslag. Dit zorgde ervoor dat ik voor het schrijven van een verkorte educatieve masterproef ten rade ging bij de vakgroep sociaal werk en sociale pedagogiek. Ik wil dan ook graag mijn promotor Prof. dr. Rudi Roose bedanken om mij de kans te geven om aan te sluiten bij een bestaand project. Meer specifiek wil ik doctoraatstudente Juno Tourne hartelijk bedanken voor de grondige en waardevolle feedback. Tot slot wil ik ook Tristan heel erg bedanken voor de onvoorwaardelijke steun en het nalezen van deze verkorte educatieve masterproef.

Dankjulliewel!

Gent, juni 2021

INHOUDSOPGAVE

Dankwoord	2
Inhoudsopgave	3
Abstract	4
Lijst van afkortingen	5
1. Inleiding en probleemstelling	6
2. De context in/van onderwijs	8
2.1 Sociale inclusie via onderwijs.....	8
2.2 Onderwijsbeleid en -praktijk gebaseerd op human capital.....	9
2.3 De uitsluitingsmechanismen van het human capital model	10
2.4 Onderwijs(ongelijkheid) in Vlaanderen	11
2.5 Samenvatting	13
3. Commons als alternatief systeem	14
3.1 Commons in onderwijs.....	14
3.2 Maar wat zijn commons?	14
4. Methodologie	17
5. Educatieve commons: een literatuurstudie	19
5.1 Onderwijs als gemeenschappelijk goed?	19
5.2 Educatieve commons als proces en burgerschap	20
5.3 Educatieve commons: governance	21
5.4 Educatieve commons: pedagogiek.....	22
6. Conclusie	25
6.1 Van human capital naar commons in onderwijs?	25
6.2 Educatieve commons: vrijheid van onderwijs	26
6.3 Educatieve commons als proces van een onderwijspraktijk	27
7. Bibliografie	29

ABSTRACT

Sinds de economische crisis van 2008 zijn de oorzaken en de gevolgen van sociale, economische en onderwijsongelijkheden een veelbesproken en controversieel onderwerp. Zowel in de internationale context als in Vlaanderen toont onderzoek aan dat heel wat jongeren sociale uitsluiting ervaren met betrekking tot onderwijs. Het bereiken van gelijke kansen in het onderwijs is dus een belangrijke beleidsprioriteit. Huidige onderwijsbeleid en -praktijken zijn gebaseerd op het *human capital* model, dat een grote nadruk legt op individuele verantwoordelijkheid en onderwijs ten dienste van economische groei. Geïnspireerd door alternatieve politieke logica's en praktijken die een antwoord proberen te zoeken op sociale uitsluiting, schuift deze verkorte educatieve masterproef het opkomende paradigma van commons in onderwijs naar voren. Het gaat uit van een bottom-up proces waarin onderwijs collectief vorm krijgt en biedt een uitweg uit het functionele denken in onderwijsbeleid en -praktijk. Deze verkorte educatieve masterproef gaat aan de hand van een systematische literatuurstudie op zoek naar de betekenis van educatieve commons in onderwijsbeleid en -praktijk.

LIJST VAN AFKORTINGEN

EAK	Enquête naar arbeidskrachten
OESO	Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling
PISA	Programme for International Student Assessment
P.O.T.	Persoonlijke ontwikkelingstrajecten
SES	Sociaal-economische status

1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

De huidige economische wanhoop, ecologische verwoesting en politieke chaos vragen om een dringend en origineel antwoord (De Lissovoy, 2011). Ondanks vele inspanningen is de economische crisis van 2008 nog steeds niet opgelost, wat zich uit in sociale uitsluiting, werkloosheid, uitholling van de democratie en toenemende ongelijkheden in onderwijsinstellingen. Sindsdien zijn ook de ontwikkeling, de oorzaken en de gevolgen van sociale, economische en onderwijsongelijkheden een veelbesproken en controversieel onderwerp. Het bereiken van gelijke kansen in het onderwijs is hierbij een belangrijke beleidsprioriteit (Hippe, Arauja & da Costa, 2016; Franck & Nicaise, 2019). Sociaal-economische factoren spelen echter nog steeds een belangrijke rol bij de overgang van de kindertijd naar de volwassenheid. Zo is onder meer de sociaal-economische status van het ouderlijk gezin nog steeds een belangrijke voorspeller van de schoolloopbaan van de jongere (Woessmann & Schuetz, 2006; Franck & Nicaise, 2019). Het Europese beleidsdiscours legt dan ook een grote nadruk op de verbetering van sociale inclusie (United Nations, 2016). Daarbij is echter nood aan conceptueel en analytisch werk over wat sociale inclusie precies inhoudt.

Deze verkorte educatieve masterproef start met het schetsen van de onderwijscontext. Het brengt in kaart hoe het huidige onderwijsbeleid en -praktijken in grote mate gebaseerd zijn op het *human capital* model, waarin onderwijs gezien wordt als middel tot economische groei (Dean, 2003). In onze kennismaatschappij waarin “alle kansen voor het grijpen liggen”, zien we een grote nadruk op individuele verantwoordelijkheid en keuzes van jongeren om te slagen in het onderwijs. Het individu moet het heft in eigen handen nemen en ervoor zorgen dat die onderwijs krijgt. Hierdoor verandert leren van een recht in een plicht (Biesta, 2006). Wie deze plicht niet vervult, zal dan ook niet van de voordelen van onderwijs kunnen genieten. Bovendien dreigt door de huidige nadruk op efficiëntie en effectiviteit het leerproces van jongeren op de schoolbanken naar de achtergrond te verdwijnen, en is er nog maar weinig ruimte voor gedrag dat buiten ‘de norm’ valt (Biesta, 2012). De individualistische connotatie en nadruk op efficiëntie en effectiviteit vanuit het *human capital* model gaan voorbij aan het gegeven dat het (Vlaamse) onderwijssysteem ongelijkheden reproduceert (Woessmann & Schuetz, 2006; Franck & Nicaise, 2019). Voorgaande beweringen geven aan dat onderwijs gebaseerd op een *human capital* model ontoereikend is voor het bevorderen van sociale inclusie.

In het volgende deel van deze verkorte educatieve masterproef worden de commons naar voren geschoven als alternatief systeem. Doorheen de jaren zijn mensen, als gevolg van de aanhoudende economische crisis, steeds meer op zoek naar alternatieve politieke logica's en praktijken die een antwoord kunnen bieden op sociale uitsluiting, werkloosheid en de uitholling van de democratie. Ze proberen immers op zoek te gaan naar relatieve autonomie ten opzichte van de staat en de markt (Pechtelidis, 2018). Commons verkennen en bouwen een leven op dat gebaseerd is op samenwerking, democratische idealen, gelijkheid, creativiteit en gemeenschappelijk goed. Geïnspireerd door het opkomende paradigma van de commons als alternatief waarde- en actiesysteem in het onderwijs, wil deze verkorte educatieve masterproef bijdragen aan procesgerichte kennis over de manier hoe onderwijs als een gemeenschappelijk goed vorm kan krijgen. Educatieve commons als alternatief idee begint evident met een kritiek op ons huidige onderwijssysteem, waarin de focus eenzijdig ligt op *human capital*. Vervolgens worden de implicaties voor het herdefiniëren van onderwijsbeleid en –praktijk op basis van educatieve commons op kritische wijze geschetst. Echter, onderzoek naar educatieve commons komt recent pas op, waardoor dit schaars is en er geen duidelijk overzicht is. Daarom zal deze verkorte educatieve masterproef via een systematische literatuurstudie op zoek gaan naar de betekenis van educatieve commons in onderwijsbeleid en -praktijk.

2. DE CONTEXT IN/VAN ONDERWIJS

2.1. Sociale inclusie via onderwijs

De Europa 2020-strategie, de langetermijnstrategie die in 2010 door de Europese Unie werd opgesteld om de Europese economie opnieuw te ontwikkelen tot een concurrerende, sociale en groene markteconomie, stelt onderwijs centraal. Om de gevolgen van de economische crisis volledig achter zich te kunnen laten, wil de Europese Commissie sinds 2010 ervoor zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen gekwalificeerd de eindmeet halen (European Commission, 2010). Zo stelt de Europa 2020-doelstelling dat tegen 2020 het gemiddeld percentage vroegtijdig schoolverlaters moet dalen tot minder dan 10% in iedere lidstaat (European Commission, 2010). Het terugdringen van vroegtijdig schoolverlaten staat in de meeste Europese landen dan ook hoog op de politieke agenda¹. Het Vlaams onderwijsbeleid heeft de Europese 2020 strategie ingebouwd in het Pact 2020. Vlaanderen vertaalde de doelstelling naar een halvering van het aandeel vroegtijdige schoolverlaters. Dit komt neer op een daling van 8.6% in 2008 naar 4.25% in 2020 (Lamote & Van Damme, 2011). In 2019 zien we op basis van EAK data een daling van het aantal vroegtijdig schoolverlaters naar 6.2%. Dit haalt evenwel de beoogde doelstelling van het Vlaamse Pact 2020 niet.

Echter, belangrijker is dat de kans om ongekwalificeerd uit het onderwijs te stromen, 12 keer hoger is voor leerlingen met een lage SES in België (Unicef, 2012). Vaak komen zij uit gezinnen met werkloosheid en een laag opleidingsniveau van de ouders, wat kan leiden tot sociale uitsluiting (Vandekinderen, Roets, Van Keer, & Roose, 2018). De PISA van de OESO toont aan dat Vlaanderen een relatief hoog gemiddeld prestatieniveau combineert met een hoge mate van sociale ongelijkheid (Franck & Nicaise, 20019). Kijken we naar de PISA-resultaten van 2015, waarin leerlingenprestaties vergeleken worden op basis van de SES van de ouders, dan valt op dat er een kloof is tussen jongeren met een hoge en lage SES. Geen enkel ander OESO-land doet het slechter dan Vlaanderen in termen van ongelijkheid (Unicef, 2012). De sociaal-economische achtergrond en de sociale status van de jongeren bepalen nog steeds in zeer grote mate de onderwijsprestaties. Ook leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, lopen een groot risico om laag te presteren. Dit zijn voorbeelden van de impact van de systemische ongelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem (Valcke & Standaert, 2018).

Bovendien zijn volgens officiële gegevens de kansen op armoede of sociale uitsluiting ook groter naarmate het opleidingsniveau lager is (Kostetskaia et al., 2019). Het bereiken van

¹ De EAK-indicator definieert vroegtijdig schoolverlaten als het percentage personen met een leeftijd van 18 tot 24 jaar dat geen diploma hoger secundair onderwijs heeft behaald en geen enkele vorm van onderwijs of vorming meer volgt (Vlaamse Regering, 2016).

gelijke kansen in het onderwijs zou dus altijd een beleidsprioriteit moeten zijn (Hippe, Arauja & da Costa, 2016; Franck & Nicaise, 2019). Hippe et al. (2016) concluderen dat er enkele hardnekkige uitdagingen zijn om te komen tot kansengelijkheid in onderwijs. Om ongelijkheden tegen te gaan, moet dringend een betere kwaliteit van inclusief onderwijs worden nagestreefd.

In het Europese beleidsdiscours (Europa 2020 en 2030-agenda voor Duurzame Ontwikkeling) is dan ook de verbetering van sociale inclusie een belangrijke doelstelling (United Nations, 2016). Europa definieert sociale inclusie als het proces van verbetering van de voorwaarden voor participatie in de samenleving, met name voor mensen in een maatschappelijk kwetsbare positie, door het vergroten van kansen, toegang tot middelen, inspraak en eerbiediging van rechten. Sociale inclusie is dus zowel een proces als een doel. Hoewel het een kernambitie is van Europa 2020 maar ook van de 2030-agenda voor Duurzame Ontwikkeling, is echter nog behoefte aan conceptueel en analytisch werk over wat sociale inclusie precies inhoudt (United Nations, 2016). Zo merken we op dat zowel Europese als Vlaamse beleidsdoelstellingen vertrekken vanuit een focus op het *human capital* model en dit ontoereikend is voor sociale inclusie.

2.2. Onderwijsbeleid en -praktijk gebaseerd op human capital

In de loop van de twintigste eeuw zijn onder het neoliberale gedachtegoed Westerse verzorgingsstaten getransformeerd in *liberale workfare regimes*. Hierin wordt actieve economische participatie gezien als de belangrijkste indicator van de competente en autonome burger. De belangrijkste component van het *welfare to work*-beleid is dat "sociale integratie het best wordt bereikt door betaald werk" (Dean, 2003, p. 441). Binnen dit gedachtegoed ligt de nadruk op de verantwoordelijkheid van het individu zelf. We zien hierbij dat in Europese landen, waaronder België, het actieve arbeidsmarktbeleid wordt gekenmerkt door het *human capital* model (Dean 2003). Volgens Holborow (2012) belicht *human capital* immers de kennis en potentie die ieder individu in zich heeft om een succes binnen de vrije markteconomie te worden. Vroege voorstanders van de theorie beweren dat de ontwikkeling van *human capital* - verhandelbare vaardigheden, kennis en sociale attitudes - mensen zal helpen om geschikte jobs te vinden. Dit heeft als dusdanig een positieve correlatie met economische groei (Dean, 2003). Vanuit het perspectief van dit model investeert de samenleving via onderwijs in het menselijk vermogen, omdat wordt aangenomen dat beter opgeleide werknemers productiever zijn in het genereren van welvaart (Schultz, 1989). We leven immers in een kennismaatschappij waarin mensen zonder voldoende informatie en kennis weinig tot geen plek hebben (De Bie, Roose & Vandenbroeck, 2012)

Ook in de beleidsplannen van de Europese Unie zien we de logica van het *human capital* model terugkomen (Regmi, 2015). De eerder aangehaalde Europa 2020-strategie wil bijvoorbeeld investeren in onderwijs om zo (opnieuw) een prominente plek in te nemen in de globale economie (European Commission, 2010). Onderwijs wordt met ander woorden gezien als economische strategie. Walker (2012) stelt vast dat het *human capital* model wereldwijd het hedendaagse onderwijsbeleid domineert, waarbij het onderwijs gezien wordt als een middel om economisch groei te bewerkstelligen. Ook in Vlaanderen is dit het geval. De visietekst van de Vlaamse beleidsnota van onderwijs, met als titel 'Ons kapitaal', begint met volgend citaat:

“Kinderen zijn het kapitaal van de Vlaming. Dankzij goed en veeleisend onderwijs kon dat kapitaal telkens weer groeien en bloeien [...] Onderwijs kan onze kinderen verheffen naar een nog hoger niveau. Als we erin slagen om kinderen te laten excelleren, dan zal ons kapitaal nog exponentieel groeien.” (Vlaamse Regering, 2019, p. 7).

Hieruit kunnen we een grote focus op het *human capital* model afleiden. Vaardigheden en kennis worden beschouwd als een investering in iemands arbeidsproductiviteit. Biesta (2006) stelt dat scholen volgens deze redenering in toenemende mate 'in de ban zijn van het economisch denken, zowel op beleidsniveau als op het niveau van de praktijk' (Biesta 2006, p. 171). Hij onderscheidt drie dimensies in leren: de economische, de persoonlijke en de democratische. Daarbij problematiseert hij het gegeven dat leren tegenwoordig bijna volledig focust op de economische dimensie - een verschuiving naar de *learning economy*. Leren wordt in dat opzicht een individuele aangelegenheid en individuele verantwoordelijkheid. Leren is niet langer een collectief goed, maar wordt steeds meer een individueel goed. Het individu moet het heft in eigen handen nemen en ervoor zorgen dat die onderwijs krijgt. Hierdoor verandert leren van een recht in een plicht (Biesta, 2006).

2.3. De uitsluitingseffecten van het *human capital* model

Zoals hierboven beschreven, legitimeert Dean (2003, p. 441) het *human capital* model door te stellen dat “sociale inclusie het best bereikt kan worden door betaald werk”. Hij legt verder uit dat “de rechtvaardiging van het *human capital* model ligt in het feit dat het sociale uitsluiting voorkomt voor degenen die gemarginaliseerd zijn, van onderwijs of de arbeidsmarkt, door hen te helpen zichzelf te integreren.” Volgens deze redenering kunnen mensen in een maatschappelijk kwetsbare situatie zichzelf maatschappelijk sterker maken door onderwijs te genieten of door actief te zijn op de arbeidsmarkt. Dit sluit aan bij het meritocratische denken: je krijgt de loopbaan die je verdient door je bekwaamheid te bewijzen. Meritocratie gaat er van uit dat iedereen, ongeacht sociale afkomst, erin kan

slagen om vooruit te komen. Er zit echter een valse redenering verweven in het meritocratische denken: gelijke kansen om te leren zijn niet hetzelfde als gelijke middelen om te leren (Valcke & Standaert, 2018).

Zo merken McGregor, Mills, te Riele & Hayes (2015) op dat het beleid jongeren die niet meer op de schoolbanken geraken aanschouwt als individuen die niet meer bijdragen tot de economische welvaart. Op die manier geraken deze jongeren economisch nog meer achterop (Vandekinderen & Roose 2014). Om dat probleem te verhelpen, initieert Vlaanderen in beleid en praktijk zogenaamde empowerment-, participatieve en preventieve strategieën, vooral ten aanzien van jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties, om hun actieve deelname aan het onderwijssysteem en de arbeidsmarkt te versterken. Denk hierbij aan activeringstrajecten op maat, P.O.T., inleefstages, oriënteringstrajecten, ... Ondanks deze inspanningen worden de jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties echter vaak niet bereikt. Deze initiatieven zijn immers vaak geënt op een ideaalbeeld van autonome jongeren die mits de juiste ondersteuning ook de juiste keuzes maken (Roets, Roose, Claes, Vandekinderen, Van Hove & Vanderplasschen, 2012).

De toenemende nadruk op "keuze" en "gelijke kansen" wordt misleidend wanneer ze voorbijgaat aan structureel ongelijke posities. Het onderwijs zou subtiele mechanismen herbergen die sociale ongelijkheid reproduceren (Masschelein & Simons, 2012). Zowel in de internationale context als in Vlaanderen blijkt uit onderzoek dat inderdaad heel wat jongeren sociale uitsluiting ervaren in relatie tot het onderwijs (UNICEF, 2012). Sociale uitsluiting in het onderwijs wordt gezien als een concept met meerdere lagen: het dekt de fysieke afwezigheid van maatschappelijk kwetsbare jongeren in het onderwijs, maar omvat ook de uitsluiting van betekenisvolle processen in het onderwijs of het ontbreken van een band met het onderwijs. Hoewel een diversiteit aan factoren, zoals geslacht, etniciteit en handicap, van invloed is op deze processen van sociale uitsluiting, laat onderzoek prominent zien dat de SES van jongeren de krachtigste invloedsfactor blijft op hun prestaties in het onderwijs (Vandekinderen et al., 2018). Dit leidt tot processen van sociale uitsluiting en resulteert in structurele sociale ongelijkheid (Franck & Nicaise, 2019).

2.4. Onderwijs(ongelijkheid) in Vlaanderen

Zoals hierboven vermeld, worden jongeren met een lagere sociaal-economische achtergrond - in vergelijking met medeleerlingen - vaker uitgesloten (Vranken, De Blust, Dierckx & Van Haarlem, 2010). De sociale ongelijkheid en uitsluiting zijn al merkbaar in het kleuteronderwijs. Kleuters uit gezinnen met lagere inkomens participeren immers minder frequent aan onderwijs, wat in Vlaanderen resulteert in een vertraging van minstens één jaar voor ongeveer 6% van de kinderen in het lager onderwijs (Gadeyne, Onghena &

Ghesquière, 2008). Dit proces van onderwijsvertraging en sociale uitsluiting zet zich voort in het secundair onderwijs, dat in Vlaanderen wordt gekenmerkt door een structureel watervalstelsel. Heel wat jongeren starten hun schoolloopbaan in het algemeen secundair onderwijs, maar zakken in de loop der jaren af naar het technisch- en vervolgens naar het beroepsonderwijs of verlaten het onderwijs vroegtijdig (Nicaise, Spruyt, Van Houtte & Kavadias, 2014). Heel wat leerlingen van opleidingen die direct naar werk leiden, weten dat hun opleiding minder gewaardeerd wordt in de samenleving (Spruyt, Van Droogenbroeck, Kavadias, 2015). Ze zijn zich bewust van het stigma. Bovendien zorgt de focus op kennis voor een polarisatie tussen mensen op basis van de jobs die ze uitoefenen. De verplaatsing van jongeren naar deze tracks hangt sterk samen met sociale en economische factoren; de sociaal-economische status van het ouderlijk gezin is een belangrijke voorspeller van de schoolloopbaan van de jongere (Woessmann & Schuetz, 2006; Franck & Nicaise, 2019).

Bovenstaande vaststellingen staan haaks op de stelling van Dean (2003) die impliceert dat falen in onderwijs of de arbeidsmarkt een individuele verantwoordelijkheid is. Jongeren die falen worden daarbij gezien en geconstrueerd als problematische leerlingen met een gebrek aan motivatie en bekwaamheid. Dit gaat echter voorbij aan de structurele processen van sociale uitsluiting. Vandekinderen et al. (2018) stellen dat het onderwijssysteem (en zijn actoren) vaak geen oog hebben voor de levensomstandigheden, structuren en systematische krachten die de capaciteiten van jongeren in de weg staan.

Er is al meermaals vastgesteld dat het Vlaamse onderwijssysteem ongelijkheden reproduceert (Woessmann & Schuetz 2006; Franck & Nicaise, 2019), de vermindering hiervan is eerder beperkt (Cincinnati, Ünver & Nicaise, 2020). Bovendien zijn in het Vlaamse onderwijs vandaag de dag enkele ontwikkelingen gaande die ons nog meer in de richting van een *human capital* benadering duwen en het risico op een hogere sociale inclusie met zich meedragen. Zo wil de Vlaamse Regering de komende beleidsperiode verder inzetten op de hervorming rond de modernisering van het secundair onderwijs (Vlaamse Regering, 2019). Te vroege tracking naar onderwijsvormen en studierichtingen, zoals hierboven beschreven, worden vandaag echter niet weggewerkt. De snelle oriëntering naar onderwijsvormen en studierichtingen belet dat jongeren in een latere fase nog kunnen opklimmen (Valcke & Standaert, 2018; Lievens, 2019).

De Vlaamse Regering gaat ook door met de hervorming van de eindtermen voor de tweede en derde graad van het secundair onderwijs. Dit heeft voor heel wat discussie gezorgd met het Katholiek Onderwijs, die samen met 113 schoolbesturen en VCOV, de oudervereniging van het vrij onderwijs, een verzoekschrift indient waarmee het aan het Grondwettelijk Hof de schorsing en vernietiging ervan vraagt. Die coalitie vindt de nieuwe eindtermen veel te

uitgebreid en gedetailleerd. “Men heeft de kar van de eindtermen zo overladen, dat scholen en leraren in hun vrijheid worden beknot. [...] Er zijn te veel eindtermen en er is te weinig onderwijstijd om ze grondig te verwerven. Zo kunnen we geen kwaliteit bieden” (Katholiek Onderwijs, 2021).

In de beleidsnota onderwijs zien we vervolgens dat de Vlaamse Regering de kwaliteit van het onderwijs wil opvolgen via gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde toetsen (Vlaamse Regering, 2019). Niet geheel onlogisch, gezien in Vlaanderen politici en beleidsmakers de resultaten van internationale toetsen ook gebruiken om hun eigen agenda op te stellen. In die zin kunnen testen ook gebruikt worden als een vorm van overheidscontrole. De effecten van gestandaardiseerde toetsen, zowel voor evaluatie van de onderwijskwaliteit van de school als voor de studievoortgang van een leerling, staan echter gelijke onderwijskansen in de weg (Vranckx, 2020). De verplichting voor scholen om gebruik te maken ervan raakt immers aan de inhoudelijke of pedagogische vrijheid van het onderwijs. Scholen met een pedagogisch project waarin de voorkeur wordt gegeven aan alternatieve evaluatievormen, worden gedwongen om ruimte te maken voor toetsen als evaluatiemiddel (Lievens, 2019). Bovendien hebben deze gestandaardiseerde toetsen enkele bekende risico's zoals *teaching to the test*, curriculumverenging en het creëren van ongelijke onderwijskansen.

2.5. Samenvatting

Samenvattend kunnen we stellen dat het *human capital* model een symptoom is van het neoliberale gedachtegoed, die zich richt op de individuele competenties en op het 'economisch succes'. In dat model staat kwalificatie voorop, aangezien de maatschappij verwacht van het onderwijs om gekwalificeerde en competente mensen af te leveren. Verder zorgt de verschuiving naar een *learning economy* ervoor dat leren niet langer een collectief goed is, maar een individueel goed (Biesta, 2006). Individuen zijn zelf verantwoordelijk voor de keuzes die ze wel of niet maken; ze krijgen hierin weinig tot geen begeleiding. Hoewel dit verschillende nadelen met zich meebrengt met betrekking tot onderwijs, betekent dit niet dat we het model volledig moeten loslaten. Het is echter van belang te erkennen dat onderwijs ook structureel bijdraagt aan sociale ongelijkheid en dat onderwijs meer is dan een economische strategie (Biesta, 2006). Het *human capital* model slaagt er met andere woorden niet in sociale inclusie in onderwijs te bewerkstelligen. In wat volgt, introduceert deze verkorte educatieve masterproef het opkomende paradigma van de commons in het onderwijs, als een uitweg uit het functionele denken in onderwijsbeleid en -praktijk.

3. COMMONS ALS ALTERNATIEF SYSTEEM

In dit deel van de verkorte educatieve masterproef worden de commons naar voren geschoven als alternatief systeem in het onderwijs. Het opkomende paradigma van commons in onderwijs wil een andere kijk werpen op onderwijs en het ombuigen van ongelijkheden voor de sociale inclusie van jongeren. Het gaat dieper in op wat commons betekenen en welke soort commons er bestaan.

3.1. Commons in onderwijs

Doorheen de jaren zijn mensen, als gevolg van de aanhoudende economische crisis van 2008, steeds meer op zoek naar alternatieve politieke logica's en praktijken die een antwoord kunnen bieden op sociale uitsluiting, werkloosheid en de uitholling van de democratie. Pechteldis en Kioupkolis (2020) en Means, Ford en Slater (2017) introduceren het opkomende paradigma van de commons als een alternatief waarde- en actiesysteem in het onderwijs. De commons als alternatief pedagogisch idee begint met een kritiek op onderwijs, wat vaak "de vorm aanneemt van privatisering als een middel om instellingen en processen voor hoger onderwijs om te vormen tot potentiële investeringsmogelijkheden en winst" (Means et al., 2017, p. 5). Onderwijs wordt gereduceerd tot individuele, collectieve of bedrijfsmatige activiteiten die gericht zijn op winst. Onderwijs wordt geïnstrumentaliseerd op institutioneel niveau, op klaslokaalniveau en op individueel niveau. Leerlingen (en ouders) fungeren met andere woorden als consumenten, en leraren doen aan *teaching to the test*, in voortdurende angst voor vermindering van middelen en bezuinigingsmaatregelen. De idee van commons wordt gebruikt om te laten zien hoe onderwijs noodzakelijkerwijs centraal moet staan in de politieke strijd tegen dit gedachtegoed (Korsgaard, 2019).

Deze verkorte educatieve masterproef kadert in een groter Europees project, SMOOTH (Educational spaces. Passing Through Enclosures and Reversing Inequalities Through Educational Commons), waar de vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek van Universiteit Gent aan deelneemt. Het SMOOTH-project stelt ook deze educatieve commons centraal. Het wil de potentiële impact van onderwijs op het ombuigen van ongelijkheden voor de sociale inclusie van kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties begrijpen, ontwikkelen en versnellen (Panepistimio Thessalias, 2021).

3.2. Maar wat zijn commons?

De idee van commons heeft een lange geschiedenis in het Westerse en niet-Westerse denken. Commons bestaan uit goederen en hulpbronnen die collectief worden gebruikt en geproduceerd (Ostrom, 1990). Deze hulpbronnen verzekeren het overleven en de welvaart

van alle leden van een groep of samenleving. Er is een verscheidenheid aan commons, van natuurlijke gemeenschappelijke hulpbronnen zoals landbouwgronden, weilanden en bossen (Ostrom, 1990) tot arbeiderscoöperaties en digitale goederen, zoals open source software (Hess, 2008). De literatuur over de commons (Ostrom, 1990) werkt met een definitie die bestaat uit drie elementen: (1) de commons zelf als hulpbron (het object van samenwerking) en (2) een groep commoners (burgers) die (3) tot bepaalde afspraken komen (*commoning*). De commons wijst dus op een proces, op een samenwerkingsdynamiek, op de sociaal-psychologische interacties en op de regels of instituties die zich rond een bepaald gemeen object ontwikkelen. Met andere woorden, *commoners* beheren de commons op basis van gelijkwaardige en horizontale participatie (Hardt & Negri, 2012). Dit beginsel streeft ernaar alle mensen daadwerkelijk bij de besluitvorming te betrekken. Het stelt bestaande ongelijkheden tussen klasse, ras, geslacht en alle soorten hiërarchieën ter discussie.

Deze drie elementen zien we terugkomen in het betoog van Mestrum (2015) over de *social commons*. Ze lanceert de discussie over *social commons* om niet alleen de juiste argumenten te ontwikkelen tegen de pleitbezorgers van het neoliberalisme, maar ook om bouwstenen uit te werken voor alternatieven. Volgens Mestrum moeten *social commons* een antwoord geven op de vraag welke samenleving en welke wereld we willen, maar ook hoe we drie ernstige wereldproblemen kunnen aanpakken: de blijvende armoede, de groeiende sociale ongelijkheid en de toenemende precarisering van arbeid, met als gevolg een groeiende groep mensen die weinig of geen sociale rechten hebben. Ze wil hierbij de sociale bescherming herdefiniëren, aangezien de bestaande stelsels van sociale bescherming geen antwoord bieden op deze wereldproblemen. De *social commons* worden dan bepaald via een democratisch en participatief proces, waarin de *commoners*, de burgers, samen bepalen wat de commons zijn. *Social commons* worden met andere woorden gedefinieerd in een bottom-up proces en kennen een ruime collectieve dimensie: zorg voor de samenleving en sociale integratie (Mestrum, 2015).

Het discours van de commons heeft onlangs een nieuwe impuls gekregen en krijgt nu aandacht binnen takken van de filosofie, sociologie, bedrijfskunde, politieke wetenschappen, recht, antropologie en ecologie. Recent begint het concept ook in onderwijskunde aan belang te winnen (Means et al., 2017). Echter, onderzoek naar educatieve commons is eerder schaars in vergelijking met andere vormen van commons, zoals digitale commons of stedelijke commons. Een analyse van educatieve commons is nochtans cruciaal om beleidsmakers, scholen en leerkrachten instrumenten aan te reiken om ongelijkheden aan te pakken. Maar wat is de betekenis van educatieve commons? En hoe kunnen educatieve commons bijdragen aan het herdefiniëren van een onderwijsbeleid en -praktijk die streven

naar sociale inclusie? Aan de hand van een systematische literatuurstudie wil deze verkorte educatieve masterproef mogelijke beperkingen, tekortkomingen of hiaten in de relevante literatuur aan het licht brengen en een antwoord bieden op bovenstaande vragen.

4. METHODOLOGIE

Zoals hierboven vermeld, is onderzoek naar educatieve commons eerder schaars en verspreid over verschillende domeinen zoals onderwijswetenschappen, sociale wetenschappen en filosofie. Deze verkorte educatieve masterproef wil de bestaande onderzoeken over educatieve commons bundelen aan de hand van een systematische literatuurstudie. Op die manier kunnen we op zoek gaan naar gelijkenissen en verschillen in de betekenis van commons in onderwijs, maar ook materiaal aanreiken voor verder onderzoek en ontwikkeling van educatieve commons in het aanpakken van ongelijkheden in de samenleving.

Het zoeken en selecteren van wetenschappelijke studies over educatieve commons startte met het verzamelen van wetenschappelijk werk erover op het gebied van onderwijswetenschappen en sociale wetenschappen. Dit onderzoek haalde artikelen op uit de Social Science Citation Index (Web of Science). De database Web of Science vertegenwoordigt een duidelijke standaard voor internationale peer-reviewed artikels binnen het wetenschappelijke veld. Gebruikte trefwoorden waren “educational commons” en “commoning education”. Gezien het paradigma een antwoord tracht te bieden op de economische crisis, omvat de analyse ervan wetenschappelijke artikels die gepubliceerd zijn sinds 2008 tot 2021. Dit leverde respectievelijk 113 en 9 referenties op. Een verdere selectie werd gemaakt op basis van "documenttype" (artikelen, redactioneel materiaal en recensies) en werk dat gepubliceerd werd in het Engels. Deze referenties werden aan de hand van de samenvatting gescreend op inhoud. Wat opviel, is dat heel wat referenties verwijzen naar educatieve commons als open resources en educatieve materialen die actief en op een open manier met anderen gedeeld dienen te worden. Deze verkorte educatieve masterproef focust zich echter op educatieve commons als proces (*commoning*) tussen de verschillende leden van de schoolgemeenschap (*commoners*). Het algemene selectie criterium bij het screenen was de mate waarin de analyse van het artikel bijdraagt tot een beter begrip van educatieve commons in onderwijsbeleid en -praktijk. Dit resulteerde in 4 artikelen. Bewust zijnde van de beperkingen van het gebruik van uitsluitend academisch werk uit Web of Science, nam dit onderzoek ook literatuur op uit Google Scholar. Google Scholar is een zoekmachine voor wetenschappelijke literatuur, die zowel boeken als peer-reviewed artikelen als grijze lectuur zoals rapporten en conferentiebijdragen omvat. Dit leverde nog 6 bruikbare referenties op. Tot slot past dit onderzoek de strategie van “snowballing” toe en zoekt het op basis van de referentielijsten van de reeds gevonden artikelen ook relevante publicaties. Dit leverde nog eens 3 referenties op.

Educatieve commons zijn een recent concept, wat ook opvalt tijdens de literatuurstudie door het kleine aantal publicaties. In totaal werden 12 artikelen geanalyseerd. De geselecteerde artikelen behoren tot de onderwijswetenschappen, meer specifiek wetenschappelijke tijdschriften over onderwijsfilosofie en theorie, democratie en onderwijs en childhood studies. Het merendeel van deze artikelen begint met kritiek op onderwijs en introduceert de idee van commons als alternatief pedagogisch idee. Deze artikelen onderzoeken het onderwijsbeleid in relatie tot politieke, economische en sociale verandering. Slechts enkelen gaan dieper in op de (Europese) onderwijspraktijk en beschrijven in grote lijnen de rol van de leerkracht, leerling en ouders.

5. EDUCATIEVE COMMONS: EEN LITERATUURSTUDIE

5.1. Onderwijs als gemeenschappelijk goed?

Het onderwijs van de 20ste eeuw heeft een grote rol gespeeld bij het *human capital* model, dat gericht is op economische groei. Kan het onderwijs van de 21ste eeuw een vorm aannemen die gericht is op het algemene welzijn en sociale rechtvaardigheid? Volgens Lotz-Sisitka (2017) moet onderwijs een gemeenschappelijk goed zijn, bereikt via een humane aanpak die gebaseerd is op respect voor menselijke waardigheid, gelijke rechten, sociale rechtvaardigheid en culturele diversiteit (Lotz-Sisitka, 2017).

Commons in onderwijs kunnen dus fungeren als een alternatief op het huidige model (Means et al., 2017). Het herdenken van onderwijs als een collectief concept is een uitdaging voor het neoliberale gedachtegoed en het *human capital* model in onderwijs (Slater & Griggs, 2015). Literatuur over commons als alternatief en pedagogisch concept beginnen vaak met een kritiek op het huidige onderwijssysteem (Means, et al., 2017). Kritische pedagogie heeft ons laten zien hoe de school centraal staat in de reproductie van het kapitalistische systeem (Freire, 2003). In dit licht beschouwt Lewis (2012) alle institutionele structuren van het onderwijs als onderdrukkend. Hij roept dan ook op tot wat hij exopedagogie noemt, waarbij de school moet worden gedesinstitutionaliseerd om te ontsnappen aan het winstbejag, en zich buiten de grenzen van instellingen moet bewegen. Hij pleit er met andere woorden voor dat geïnstitutionaliseerd onderwijs verlaten wordt ten gunste van een onderwijssysteem dat in de gemeenschappelijke ruimte van de menigte wordt gecreëerd. Onderwijs wordt met andere woorden op basis van een gemeenschappelijk proces bepaald door de *commoners*: de burgers van een gemeenschap. Korsgaard (2019) stelt zich hierbij de vraag, dat als onderwijs niet teruggewonnen kan worden maar moet vervangen worden door een exopedagogiek, hoe dit dan tot stand wordt gehouden zonder institutionalisering.

Means (2014) reflecteert dan weer op opkomende (radicaal-progressieve) vormen van democratie om na te gaan wat gemeenschappelijke onderwijsinstellingen vandaag zouden kunnen betekenen. Hij maakt hierbij een herconceptualisering van de waarde van gemeenschappelijk onderwijs mogelijk als een gemeengoed (*commons*) dat idealiter gericht zou moeten zijn op de diverse behoeften en wensen van verschillende gemeenschappen. Locatelli (2018) suggereert dat het van essentieel belang is om het onderwijs te beschouwen als een onderdeel van het publiek domein, waar participatieve processen kunnen plaatsvinden. Dit is nodig om alternatieve bestuurssystemen te versterken die het onderwijs bevorderen als een collectieve inspanning voor de ontplooiing van de mensen en van hun gemeenschappen. Onderwijs als een publiek goed en als een gemeenschappelijk goed

kunnen met andere woorden worden gezien als een soort continuüm in lijn met het doel om democratische politieke instellingen te ontwikkelen, die burgers in staat stellen om een grotere stem te hebben in de beslissingen die hun welzijn beïnvloeden. Dit in tegenstelling tot het *human capital* model, waarbij onderwijs ten dienste staat van economisch succes en gezien wordt als individuele verantwoordelijkheid.

Educatieve commons worden echter niet alleen gezien als een hulpbron voor het welzijn en de zelfontplooiing van mensen, maar ook als een belangrijk instrument voor politieke empowerment van zowel kinderen als volwassenen. Dit onderscheidt hen van het traditionele onderwijs, dat de neiging heeft disciplinair te zijn en ten dienste staat van het opbouwen van privékapitaal, in die zin dat het concurrentie en individualisme bevordert (Pechteledis & Kioupiolis, 2020). Onder het neoliberale gedachtegoed wordt onderwijs gereduceerd tot een privégoed en handelswaar, maar het wordt ook een middel om volgzame, schuldbewuste en "ondernemende" individuen te creëren. Educatieve commons kunnen daarentegen pogingen stimuleren om de inhoud van onze relatie met onderwijzen, leren, onderzoek en onderwijsinstellingen te transformeren in overeenstemming met de geest van de commons (Means et al., 2017). Onderwijs zou dan veranderd worden tot een collectief goed, dat gecreëerd, bestuurd en genoten wordt door alle partijen van de onderwijsgemeenschap. Onderwijs wordt met andere woorden vormgegeven door leerkrachten, leerlingen en hun ouders. De co-creatie en het samen bepalen van leren zou zich ontvouwen op gelijke voet en op manieren die openheid, eerlijkheid, gelijke vrijheid, creativiteit en ecologische duurzaamheid voeden, en breken met de winstgedreven, competitieve ethos van de markt en de top-down sturing van de staat (Pechtelidis & Kioupiolis, 2020).

5.2. Educatieve commons als proces en burgerschap

De hedendaagse idee van commons wordt vaak in verband gebracht met democratische idealen en de strijd voor "echte" democratie. Onderwijs en opvoeding zijn in dit kader dus verbonden met democratische doelstellingen en democratische opvoeding. Vandaag de dag is dit beperkt en ligt de focus op leren in functie van economische groei. De educatieve commons daarentegen, zijn verbonden met een democratische samenleving en gemeenschap, waarbij de school de basis legt door toekomstige *commoners* te vormen. Het onderwijs kan immers een experimentele ruimte voor grotere democratische projecten zijn. De krachtigste implicaties voor kritisch onderwijs van opkomende opvattingen over democratie, zijn de mogelijke veranderingen in pedagogische relaties die zij suggereren (De Lissovoy, 2011).

Bij educatieve commons wordt het 'gemeenschappelijke' opgevat als een proces van gemeenschappelijk onderwijs (Means et al., 2017) en burgerschap. Het is geen statische realiteit, maar een alternatief pedagogisch en micro-politiek proces dat voortdurend evolueert voorbij de dominante neoliberale orde en de logica van top-down staatsmacht in richtingen die we niet volledig kunnen voorspellen (Ostrom, 1990). De collectieve activiteit bevordert nieuwe mogelijkheden van subjectificatie. Dit komt ook terug bij Biesta (2012), die subjectificatie als een van de drie dimensies in leren beschouwt. Daarbij vermeldt hij dat het niet gaat om het indelen van een persoon in bestaande ordes, maar om de persoonlijke ontwikkeling van het kind. Een kind zoekt zijn of haar eigen plaats in de wereld, waarbij subjectificatie het dwingt tot een eigen invulling en tot het maken van eigen keuzes. Dit beoogt een aantal strategieën, zoals: (a) directe betrokkenheid bij het openbare en collectieve leven, (b) autonomie, (c) zelfredzaamheid, en (d) rechtvaardigheid. Deze strategieën kunnen de kernwaarden van het heersende neoliberale kapitalisme, waaronder concurrentie, individualisering, politieke apathie en onverschilligheid voor het collectieve leven bestrijden (Pechtelidis & Kioukiolis, 2020). Echter, deze ondervinding kan niet worden herleid tot voorgedefinieerde betekenissen van politieke participatie, burgerschap, onderwijs, kindertijd, volwassenheid, enzovoort; vandaar dat duidelijk wordt hoe belangrijk het is de openheid van begrippen als "burgerschap", "burger", "kind", "leerling", "leraar", "ouder", enzovoort, binnen een gegeven discours te bevorderen. Dergelijke begrippen ontstaan in de context van het dagelijks leven en zijn dus nooit definitief en vaststaand (Pechtelidis & Pantazidis, 2018).

5.3. Educatieve commons: governance

In de literatuur zien we enkele voorstellen van hoe educatieve commons moeten worden bestuurd en wat de rol van de overheid hierbij is. Daarbij is het belangrijk te benadrukken dat het proces van commons in het onderwijs niet onmiddellijk kan worden toegepast op alle verschillende contexten (Pechtelidis, 2018). Zo zijn overheden en bureaucratieën vaak voorzichtig of onwillig om de commons te steunen, omdat ze hen zien als een onafhankelijke kracht, die hun zekerheden en hun bondgenoten op de markt bedreigt (Bollier, 2014). Volgens Bollier (2014) geven overheden er de voorkeur aan hun middelen te beheren via vooraf bepaalde conventionele en strikte hiërarchische controlesystemen. Voor hen lijkt het proces van commons (*commoning*) in het onderwijs chaotisch en onbetrouwbaar. Pechtelidis (2018) stelt dat het beste model voor de ondersteuning van commons een commons-vriendelijk overheidsbeleid is, dat niet alleen geld, middelen en wettelijke bescherming verschaft, maar er ook toezicht op houdt. De overheid mag hierbij echter niet sterk betrokken zijn bij de controle van de commons, omdat dan het risico bestaat dat de wens van de *commoners* om dingen zelf te beheren, wordt beperkt (Bollier, 2014).

Pechtelidis en Kioupkiolis (2020) beschrijven de bestuursvorm van scholen bij educatieve commons. Scholen gebaseerd op de educatieve commons betwisten in de praktijk de institutionele grondslagen van het heersende liberale regime, dat de mensen scheidt van hun vertegenwoordigers (de politici). Meer bepaald stellen ze de liberale politieke tradities, die de politieke besluitvorming institutioneel scheiden van de actieve deelname van het volk aan de gemeenschap, ter discussie. Ze betwisten met andere woorden de ondergeschiktheid aan leiders en stellen de uniformiteit in vraag. Als tegenvoorstel introduceren ze een constitutionele praktijk die het volk een essentiële institutionele rol toekent. Het besluitvormingsproces en het bestuur worden dan een gemeenschappelijke zaak en een gemeenschappelijke praktijk die door alle leden, inclusief de kinderen, op basis van relatieve gelijkheid worden beheerd. De beslissingen zijn een resultaat van discussie en overeenstemming tussen alle deelnemers (Pechtelidis, 2018). Zo wordt het bestuur omgevormd tot een gemeenschappelijk goed dat toegankelijk is voor alle leden van de gemeenschap (*commoners*). Het principe gelijkheid is hierbij essentieel, waardoor een democratie van het gemeengoed ontstaat (Kioupkiolis, 2017). Dit brengt vragen mee over de rol van alle leden van de (school)gemeenschap (*commoners*).

5.4. Educatieve commons: pedagogiek

Kijken we naar de onderwijspraktijk van educatieve commons, dan zien we dat slechts enkele artikelen dieper ingaan op de rol van de leerkracht, leerling en ouders. Korsgaard (2019) schuift commons en *commoning* naar voren vanuit een educatieve en pedagogische invalshoek. Hij stelt dat de idee van commons kan helpen om het onderwijs opnieuw voor te stellen als een specifieke menselijke activiteit, die niet kan worden gereduceerd tot reproductie of revolutie. Hij poogt om onderwijs te beschrijven als een activiteit die gemeenschappelijk plaatsvindt en iets gemeenschappelijk maakt. Door een onderwerp te delen met en voor te stellen aan de leerlingen, biedt de leerkracht een gedeelde ruimte van verkenning en studie die kan ontsnappen aan het instrumentele kader van de neoliberale onderwijsagenda. Hij klaagt aan dat de opkomende kaders voor commons voor opvoeding en onderwijs vertrekken van een problematisch politiek uitgangspunt, wat betekent dat ze het risico lopen opvoedkundige activiteiten te reduceren tot politieke strijd. Zijn betoog houdt in dat de relatie moet worden omgekeerd en dat voorrang moet worden gegeven aan pedagogie boven politiek. Educatieve commons moeten met andere woorden een poging zijn om de school terug te winnen als een gemeenschappelijke ruimte om te studeren en kennis gemeenschappelijk te maken. Korsgaard (2019) heeft echter dit idee van onderwijs als een ruimte en tijd die we samen met anderen construeren, niet verder uitgewerkt. Hij

heeft de termen en de principes van deze gemeenschappelijke ruimte en tijd niet beschreven, noch empirisch onderbouwd. Bovendien beweerde hij dat de leraar in het centrum van het onderwijs staat, waardoor hij de rol van de leraar boven die van de leerlingen in het gemeenschappelijke leerproces stelt.

Pechtelidis (2018) daarentegen, stelt dat bij educatieve commons kinderen en jongeren actief deelnemen aan het gemeenschappelijk proces van onderwijs. Een hoofddoel van educatieve commons is zelfredzaamheid en autonomie en dus de emancipatie van kinderen ten opzichte van volwassenen, leerkrachten en hun ouders. Pechtelidis en Kioupkiolis (2020) beschrijven het onderwijsproces en suggereren dat bij educatieve commons niet alleen de bestuursvorm meer coöperatief en egalitair wordt, maar dat ook het leerproces zelf een collectief goed wordt dat door alle leden van de gemeenschap gezamenlijk wordt geproduceerd. Cruciaal hierbij is dat de leerkracht een facilitator en vriend wordt die leerlingen helpt om *commoners* te worden, wat wil zeggen autonome en creatieve individuen. Zelfs als de leerkracht leerlingen vertrouwd maakt met een bepaalde hoeveelheid kennis, onderhandelt de leerkracht met hen over de voorwaarden van leren en het leerlingschap. Hij stelt hen in staat om autonome creatieve subjecten te worden die zich laten inspireren door het gemeenschappelijke culturele erfgoed. Dit door te onderhandelen en zo deel te nemen aan de heruitvinding en de uitbreiding van cultuur, waarden en kennis in de maatschappij. De leerkracht verlaat met andere woorden de positie van de meester/juffrouw die vaste, gezaghebbende kennis overdraagt. Hij/zij behandelt leerlingen daarentegen als gelijkwaardige actoren die unieke capaciteiten bezitten. Hij/zij helpt hen vrije burgers te worden, individuen die deel uitmaken van gemeenschappen die gemeenschappelijke goederen delen, maar er hun eigen weg doorheen vinden. Kortom, leerlingen zijn niet afhankelijk van leerkrachten om de werkelijkheid aan hen uit te leggen. Iedereen is gelijk (Rancière, 1991) en er is geen natuurlijke hiërarchie in intellectuele vermogens. Leerlingen worden aangemoedigd om te zien, te denken en voor zichzelf te handelen, zodat ze beseffen dat ze niet afhankelijk zijn van anderen om dit te doen (Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020).

In een kritisch perspectief gaan de educatieve commons echter uit van het gelijke potentieel van iedereen om te leren, uit te vinden, te communiceren, te besturen en zich te ontwikkelen. Bourassa (2017) stelt dat leerlingen en leerkrachten moeten proberen om voorbij hiërarchische rangordes te communiceren in een proces van gemeenschappelijk onderzoek en leren. Onderwijs moet met andere woorden vanuit het perspectief van commons altijd aandacht hebben voor de bestaande hiërarchieën en uitsluitingen die verhinderen dat dit potentieel zich binnen onderwijsinstellingen ontplooit, als gevolg van ongelijkheden tussen

klasse, gender, ras en sekse. Bourassa (2017) stelt dat leerlingen en leerkrachten moeten proberen om voorbij hiërarchische ordes en identiteiten te communiceren in een proces van gemeenschappelijk onderzoek en leren. Het onderwijsleven als geheel, van kledingvoorschriften tot curricula en het dagelijkse programma, zou mede bepaald en mede geproduceerd worden door al zijn leden, op voorwaarde dat die gelijke macht en gelijkwaardige participatie trachten te benaderen. Educatieve commons zijn dus een oriëntatie en een doelstelling waar leerkrachten naar moeten streven, zowel kritisch als creatief (Bourassa, 2017).

6. CONCLUSIE

Dit deel van de verkorte educatieve masterproef koppelt terug naar de literatuurstudie en tracht een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen. Het legt ook enkele hiaten in de bestaande literatuur vast en doet op die manier enkele aanbevelingen voor verder onderzoek.

6.1. Van human capital naar commons in onderwijs?

Onderwijsbeleid en -praktijk hebben vandaag de dag een sterke focus op het *human capital* model. Het onderwijsbeleid wordt hierbij afgestemd op de eisen van economische groei, waarbij ontwikkeling via onderwijs het middel is om meer middelen en inkomsten te vergaren. Zoals we hierboven vermeld hebben, kan dit model de sociale inclusie van kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties in onderwijs niet bewerkstelligen. Het Vlaamse onderwijssysteem (en zijn actoren) hebben vaak geen oog voor de levensomstandigheden en structurele ongelijkheden die de situatie van jongeren mee bepaald. Schools falen wordt in dat opzicht gezien als individuele verantwoordelijkheid en tekortkoming. Jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties komen dan ook vaak terecht in processen van sociale uitsluiting in het onderwijs en in het Vlaamse watervalstelsel, waardoor hun toekomstperspectieven en alternatieven nog verder worden beperkt. Er is dus nood aan alternatieve praktijken die een antwoord bieden op sociale uitsluiting en sociale inclusie van kinderen en jongeren in maatschappelijk kwetsbare situaties begrijpen, ontwikkelen en versnellen.

Deze verkorte educatieve masterproef verkent het opkomende paradigma van de commons in onderwijs en gaat op zoek naar de betekenis van educatieve commons in onderwijsbeleid en -praktijk. Het leert ons dat scholen gezien kunnen worden als inherent betrokken bij het gemeenschappelijke, en bij het bestuderen van datgene wat wij gemeenschappelijk hebben. Dit opent een ruimte waarin wij ons kunnen losmaken van de discussies over wat de school ons te bieden heeft in termen van politieke verandering, competenties, leerresultaten, enzovoort. De analytische focus op educatieve commons stelt ons in staat verder te denken dan functies, resultaten van *human capital* en een logica van productiviteit.

Zoals we hierboven zagen, wordt het idee van commons gebruikt om te laten zien hoe onderwijs noodzakelijkerwijs centraal moet staan in de politieke strijd tegen het neoliberale gedachtegoed en het kapitalisme. Tegelijkertijd zien sommige auteurs het proces van commons op zichzelf als educatief, omdat het ons iets leert over pedagogische relaties en hoe we deel uitmaken van het collectief tot stand brengen van gemeenschappelijk onderwijs. Educatieve commons ontstaan niet spontaan, maar zijn het resultaat van een proces

(*commoning*). Het gaat met andere woorden over een bottom up perspectief, waar de leden van de gemeenschap (*commoners*) samen bepalen wat waardevol is in onderwijs. Dit verschilt met de individualistische connotatie die we terugvinden in het *human capital* model. Kortom, deze verkorte educatieve masterproef stelt dat onderwijs geen plicht is waarvoor leerlingen individueel verantwoordelijkheid moeten nemen, maar dat onderwijs een collectief, pedagogisch en politiek project is in een samenleving.

6.2. Educatieve commons: vrijheid van onderwijs

Aan de hand van de systematische literatuurstudie tracht deze verkorte educatieve masterproef een antwoord te bieden op de vraag wat educatieve commons betekent voor het onderwijsbeleid. Bij het ontwikkelen van opvattingen over het gemeenschappelijke als gedeeld proces, zal onderwijs zich hierop moeten afstemmen. Educatieve commons geven een antwoord op de vraag hoe we samen onderwijs vormgeven. Onderwijs zal in dit perspectief niet alleen zijn doelstellingen en beleid moeten heroverwegen, maar ook de betekenis en mogelijkheden van curricula en onderwijzen. Pedagogische relaties, gezagsrelaties, kennis en inhoud moeten overwogen en heruitgevonden worden. Beleidsvorming is immers vaak vervreemd van de opvattingen en manieren van kinderen en jongeren om hun mening te uiten en deel te nemen aan het openbare leven (Cockburn, 2010).

Onderwijsbeleid en besluitvormingsprocessen volgens de idee van educatieve commons zijn een gemeenschappelijke praktijk door alle leden van de gemeenschap, inclusief kinderen en jongeren. De context van jongeren (in maatschappelijke kwetsbare situaties) en wat zij vanuit hun leefwereld waarderen, worden meegenomen in het democratisch debat over de agenda van onderwijs. De perspectieven en zorgen van kinderen en jongeren worden in dit model ook serieus genomen, in plaats van bij een functionele focus op maatschappelijke of educatieve verwachtingen die verankerd zijn in een onderwijsbeleid dat afgestemd is op economische groei. Dergelijke opvatting is belangrijk om de positie van jongeren te versterken en hun participatie te bevorderen, teneinde meer welzijn en sociale inclusie te bekomen.

Educatieve commons zijn een paradigma van collectief en gelijkwaardig beheer van kennis door alle leden van de gemeenschap. In dit opzicht gaat onderwijs hand in hand met de zelforganisatie van scholen, waarin alle beslissingen onderworpen zijn aan democratische inspraakprocessen. Hiervoor is een commons-vriendelijk overheidsbeleid nodig dat niet alleen middelen en wettelijke bescherming verschaft, maar er ook toezicht op houdt zonder overheidsinmenging. Kijken we naar het Vlaamse onderwijsbeleid, dan leiden we af dat een aantal beleidsdoelstellingen rond de gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde

toetsen en de eindtermen voor de tweede en derde graad van secundair onderwijs bijvoorbeeld de pedagogische vrijheid van scholen en leerkrachten beperken. Dit ondermijnt de autonomie van scholen, leerkrachten en leerlingen in het vormen van waardevol onderwijs. Educatieve commons daarentegen, zorgen ervoor dat scholen en leerkrachten samen met hun leerlingen bepalen wat waardevol onderwijs is en dit volgens de literatuur dient gefaciliteerd worden door steun van de Vlaamse Overheid.. Dit opent opnieuw de discussie over de vrijheid van onderwijs in de context van het Vlaamse onderwijsbeleid.

Bovenstaande vaststellingen geven aan dat er verder onderzoek nodig is dat nagaat of de educatieve commons, als onderdeel van de hedendaagse sociale bewegingen, invloed kunnen uitoefenen op het overheidsbeleid. Maar ook hoe dit vorm kan krijgen en of dit een effect kan hebben. Op die manier kunnen beleidsmaatregelen en wetten ingevoerd worden die de educatieve commons in staat stellen zich autonoom te ontwikkelen onder de economische en juridische bescherming van een overheid die de commons genegen is. Er is ook verder onderzoek nodig naar de mogelijkheid om educatieve commons toe te passen in openbaar onderwijs, wat wil zeggen de logica en de ethiek van de commons te laten ontplooiën binnen het formele onderwijssysteem - of is er nood aan een ander systeem?

6.3. Educatieve commons als proces van een onderwijspraktijk

Kijken we naar de onderwijspraktijk, dan zien we dat de systematische literatuurstudie van deze verkorte educatieve masterproef een antwoord biedt op de vraag wat educatieve commons betekent. Het gaat erover dat leerlingen, hun ouders en leerkrachten op een gelijkwaardige manier proberen te communiceren door zich in te zetten voor een proces van gemeenschappelijk onderzoek en leren. De leerkrachten worden facilitatoren die leerlingen helpen *commoners* te worden. Dit vertrekt vanuit het gegeven dat leerlingen volwaardig deel uitmaken van de samenleving en dat hun inbreng telt. Deze emancipatorische visie zorgt ervoor dat leerlingen mede-eigenaar zijn van zowel de school als plek, worden betrokken bij het reilen en zeilen ervan, als van het onderwijsproces. De huidige *human capital* focus op een vastomlijnde opleiding die leerlingen voorbereidt op de arbeidsmarkt verschuift naar een open en onvoorspelbaar proces. In de klaspraktijk komt dit er op neer dat leerkrachten begeleiders zijn en dus suggesties en aanbevelingen geven, maar niet bevelen en 'onder'richten. De leerkracht vertrekt vanuit de noden van elke leerling in het 'hier en nu'; lesdoelstellingen en grenzen van het leerproces zijn niet van tevoren bepaald. De leerkracht voorziet niet langer 'kant-en-klare' kennis en oplossingen, maar stelt uitdagende vragen. De nadruk in de klaspraktijk ligt op het bevorderen van participatie en samenwerking.

Hoewel voornamelijk volwassenen de processen in onderwijs (*commoning*) initiëren, spelen kinderen er een actieve rol in, die het verrijken met hun eigen ervaring en opvattingen. Het

proces van educatieve commons wordt met andere woorden intergenerationeel opgebouwd en is onvoorspelbaar en open. Aangezien het volwassen perspectief (leraren, ouders en onderzoekers) over de educatieve commons domineert, is echter meer empirisch onderzoek nodig naar de opvattingen en percepties van kinderen. Alsook is het nodig om meer empirisch gefundeerd onderzoek te doen naar educatieve commons en initiatieven die alternatieve methoden nastreven voor leren en het opbouwen van diverse gemeenschappen. En dit binnen formeel, informeel en niet-formeel onderwijs.

Er is nood aan praktijken van educatieve commons die laten zien hoe deze kunnen worden gecreëerd op basis van gelijkheid, collectieve vrijheid, autonomie en creativiteit (Pechteldis & Kioukiolis, 2020). Het SMOOTH-project waarbinnen deze verkorte educatieve masterproef kadert, zet hier verder op in. Een doelstelling van dit project is immers het ontwikkelen en implementeren van een verscheidenheid aan casestudies, ontworpen volgens de logica van de educatieve commons. Deze casestudies zijn experimenteel, open en contingent. Vanuit dit oogpunt worden de specifieke casestudies van het project als voorbeelden van commons beschouwd in het onderwijs, wat wil zeggen om onderwijs te bepalen als een gemeenschappelijk goed, dat collectief wordt bestuurd door zijn gemeenschap op voorwaarden van vrijheid, gelijkheid, zorgzaamheid, actieve en creatieve participatie (Panepistimio Thessalias, 2021).

7. BIBLIOGRAFIE

- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European educational research journal*, 5(3-4), 169-180.
- Biesta, G., & Pols, W. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Amsterdam: Boom Lemma.
- Bollier, D. (2014). *Think like a commoner: A short introduction to the life of the commons*. New Society Publishers.
- Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common. In A. Means, D., R. Ford, and G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75–93). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Cincinnati, S., Ünver, Ö., & Nicaise, I. (2020). Trends in onderwijsongelijkheden op lange termijn in Vlaanderen: vroegtijdig schoolverlaten, toegang tot het hoger onderwijs en arbeidsinkomen op 25 jaar.
- Cockburn, T. (2010). Children and deliberative democracy in England. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation perspectives from theory and practice* (pp. 306–317).
- De Bie, M., Roose, R., & Vandebroek, M. (2012). *Maatschappelijk engagement: Een besef van kwetsbaarheid*. Gent: Academia Press
- De Lissovoy, N. (2011). Pedagogy in common: Democratic education in the global era. *Educational Philosophy and Theory*, 43(10), 1119–1134. doi:10.1111/j.1469-5812.2009.00630.x
- Dean, H. (2003). Re-conceptualising welfare-to-work for people with multiple problems and needs. *Journal of social policy*, 32(3), 441-459.
- European Commission. (2010). *Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission.
- Franck, E., & Nicaise, I. (2019). Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015. *Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015*.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Gadeyne, E., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2008). Child and Family Characteristics Associated with Nonpromotion in Preprimary Education. *Exceptional Children*, 74(4), 453–469.
- Hardt, M. & Negri, A. (2012). *Declaration*. New York: Argos.
- Hess, C. (2008). Mapping the new commons. Available at SSRN 1356835.
- Hippe, R., Araújo, L., & da Costa, P. D. (2016). *Equity in Education in Europe*. Publications Office of the European Union.

- Holborow, M. (2012). Neoliberalism, human capital and the skills agenda in higher education- the Irish case. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 10(1).
- Katholiek Onderwijs. (2021, 19 mei). *Katholiek Onderwijs Vlaanderen dient verzoekschrift in bij grondwettelijk hof*. [persbericht].
<https://www.katholiekonderwijs.vlaanderen/verzoekschrift-gwh>
- Kioupkiolis, A. (2017). Common democracy: Political representation beyond representative democracy. *Democratic Theory*, 4(1), 35-58.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445-455.
- Kostetckaia M., Hametner M., Setz I., De Rocchi A., Rüegge B., Umpfenbach K. & Gundlach A. (2019). *Smarter, greener, more inclusive? Indicators to support the Europe 2020 strategy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Lamote, C., & Van Damme, J. (2011). *Iedereen gekwalificeerd. Een samenvatting van de kenmerken, oorzaken, gevolgen en aanpak van ongekwalificeerd uitstromen vanuit een Vlaams en Europees kader*. Geraadpleegd via http://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/wetenschappelijk_syntheserapport_vroegtijdigeschoolverlaten_31_mei_2011.pdf
- Lewis, T. E. (2012). Exopedagogy: On pirates, shorelines, and the educational commonwealth. *Educational Philosophy and Theory*, 44(8), 845-861.
- Lievens, J. (2019). De modernisering van het secundair onderwijs: oude wijn in nieuwe zakken?. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 2018(3), 185-197.
- Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context
- Lotz-Sisitka, H. (2017). Education and the common good. In *Post-Sustainability and Environmental Education* (pp. 63-76). Palgrave Macmillan, Cham.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2012). *Apologie van de school : een publieke zaak*. Leuven: Acco.
- McGregor, G., Mills, M., te Riele, K., & Hayes, D. (2015). Excluded from school: getting a second chance at a 'meaningful' education. *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 608-625.
- Means, A. J. (2014). Educational commons and the new radical democratic imaginary. *Critical Studies in Education*, 55(2), 122-137.
- Means, A. J., Ford, D. R., & Slater, G. B. (Eds.). (2017). *Educational commons in theory and practice: Global pedagogy and politics*. Springer.
- Mestrum, F. (2015). The social commons: Rethinking social justice in post-neoliberal societies. *e-book Global Social Justice*. Brussel.
- Nicaise, I., B. Spruyt, M. Van Houtte, & D. Kavadias. 2014. *Het Onderwijsdebat: Waarom de Hervorming van het Secundair Onderwijs Broodnodig Is*. Berchem: EPO.

- Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: The evolution of institutions for collective action*. Cambridge university press.
- Panepistimio Thessalias. (2021). *Smooth educational spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities through educational commons*. Retrieved from <https://cordis.europa.eu/project/id/101004491>
- Pechtelidis, Y. (2018). Heteropolitical Pedagogies: Citizenship and Childhood—Commoning Education in Contemporary Greece. In *Theorising Childhood* (pp. 215-237). Palgrave Macmillan, Cham.
- Pechtelidis, Y., & Pantazidis, S. (2018). The ‘Child’ as Commoner. Commoning Citizenship in Informal Educational Settings. *Mid-term Symposium, Sociology of Childhood: Theorising Childhood Engaging with Citizenship, Culture and Context*. Lisbon.
- Pechtelidis, Y., & Kioupiolis, A. (2020). Education as Commons, Children as Commoners: The Case Study of the Little Tree Community. *Democracy and Education*, 28(1), 5.
- Rancière, J. (1991). *The ignorant schoolmaster* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques, *International Review of Education*, 61, 133-151. DOI 10.1007/s11159-015-9480-2
- Roets, G., Roose, R., Claes, L., Vandekinderen, C., Van Hove, G., & Vanderplasschen, W. (2012). Reinventing the employable citizen: A perspective for social work. *British Journal of Social Work*, 42(1), 94-110.
- Slater, G. B., & Griggs, C. B. (2015). Standardization and subjection: An autonomist critique of neoliberal school reform. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(5), 438-459.
- Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., & Kavadias, D. (2015). Educational tracking and sense of futility: a matter of stigma consciousness?. *Oxford Review of Education*, 41(6), 747-765.
- UNICEF. (2012). *Het Perspectief van Maatschappelijk Kwetsbare Kinderen en Jongeren in het Onderwijsdebat*. Brussels: UNICEF België.
- United Nations. (2016). *Chapter 1. Identifying social inclusion and exclusion*. Retrieved from <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/chapter1.pdf>
- Valcke, M., & Standaert, R. (2018). *Onderwijsbeleid in Vlaanderen*. Acco: Leuven.
- Vandekinderen, C., & R. Roose. (2014). Belgian Report on the Socio-Economic Political Context. *Del. 3.2: Report on the Common Framework: Youth Policies in European Countries and Their Potential for Social Innovation*, 393–433. Geraadpleegd op http://society-youth.eu/images/media/wp_3_2_final_report.pdf.
- Vandekinderen, C. Roets, G., Van Keer, H., & Roose, R. (2018) Tackling social inequality and exclusion in education: from human capital to capabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 1-20, DOI: 10.1080/13603116.2017.1362044

- Vlaamse Regering, (2019). *Beleidsnota Onderwijs 2019 - 2024*. Geraadpleegd op <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsbeleid-en-vernieuwing#beleidsnota>
- Vranckx, B. (2020). Evalueren is een vorm van leren. *Basis*, 126(11), L-10.
- Vranken, J., De Blust, S., Dierckx, D., & Van Haarlem, A. (2010). *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek*. Leuven: Acco.
- Walker, M. (2012). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Educational Development*, 32(3), 384-393.
- Woessmann, L., & G. Schuetz. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems: EENEE Analytical Report Prepared for the European Commission*. European Commission Education and Culture.